



TITLE:

英語教育の現場と言語学界の乖離： 「教育的健全さ」と「言語学的健全さ」

AUTHOR(S):

高木, 勇

CITATION:

高木, 勇. 英語教育の現場と言語学界の乖離：「教育的健全さ」と「言語学的健全さ」. 言語科学論集 2009, 15: 119-164

ISSUE DATE:

2009-12

URL:

<https://doi.org/10.14989/141348>

RIGHT:

英語教育の現場と言語学界の乖離

—「教育的健全さ」と「言語学的健全さ」— 1), 2)

たかき いさむ
高木 勇

1. はじめに

英語教育は、世間で常に注目を集める教育関連のトピックの1つである。日本においても、言語学者や教育学者のみならず、一般人の多くが英語教育に関心を持っている。「中学校から大学までの10年間の英語学習に関わらず、英語が使えない人間」を大量生産してきた日本においては、英語教育は「国民的な」問題になっており、このような状況を改善すべく、さまざまな学術的分野において、種々の研究・提案が行われている。そしてその一部を言語学からの知見が占めているわけであるが、その研究成果は、言語学者が期待・主張するほどには、英語教育の実践（現場）に貢献できていないように管見の限りでは見える。特に、中等英語教育（中学校・高校における英語教育）に対する積極的・具体的な研究還元はあまり見受けられず、また数少ない応用例を見ても、その教育的効果には疑問が残る。総じて、中等英語教育（教育現場）と言語学（学術的世界）の間には大きな隔たりがあるように思われる。

本稿では、まず、この2つの世界の「乖離状態」を具体的に示し、実践と理論の間にある問題点の整理を行う。そして、本稿の1つの大きな結論として、学術的世界からの知見（理論）を教育現場（実践）に応用する際には、現場での実践に主眼を置いた「教育的健全さ」が必要不可欠であることを主張する。論文の最後では、言語学的知見を取り入れ、且つ、「教育的健全さ」も満たす具体的な教材例も紹介する。

2. 研究の背景

筆者は大学卒業後、中等英語教育の現場にしばらく身を置き、その後再び学界に舞い戻った。現在は、認知言語学のパラダイムに依拠し、英語（言語）とその教育に関する研究を行っている。研究成果の教育現場への還元を第一の目標に掲げる筆者が、英語教育系の分野ではなく、あえて言語系のフィールドに所属している狙いは「英語という言語そのものを見ることから、英語教授／学習における効果的な“HOW”を考えること」にある。英語教育関連の分野においても「～メソッド」や「～アプローチ」（例えば、伊村（2003）を参照）等のタームが示すように、英語教育を“HOW”の側面から見る傾向が強いように思われるが、教える対象である英語そのものについては、どこか暗黙の前提とされているところがあり、この分野において英語という言語自体が詳細に追究されることは稀である。³⁾ たとえて言うなら、料理において、具材の特徴は考慮されず、レシピばかりが研究されているようなものである。しかしながら実際には、“HOW”の前にまず“WHAT”（＝英語そのもの）を知る必要があること、あるいは“WHAT”が見えるようになって初めて本当に効果的な“HOW”に辿り着けるということは明らかである。^{4), 5)}

このような信念の上に成り立つ本研究は、言語学的観点から英語（言語）の本質に迫りつつ、それを基に英語学習／教授の効果的な“HOW”を模索するものである。また、この研究において重要なのは、筆者は現場経験者であるということ、すなわち、少なからず現場のことを知る言語学従事者であるという点である。また、筆者は将来教育現場への復帰を予定しており、すなわち、現場の

ことを「真の意味で」第一に考えている言語学従事者であるという点も強調しておく。

以上のことから、本研究は、中等英語教育の生の現場に関して「無知」の学者による「玄人向け」の「現実離れ」した研究とは、その位置付けと意味が本質的に異なる、ということが言える。筆者の一連の研究は「研究のための研究」ではない。それは、中等英語教育の生の現場に精通し、また英語教育を現場目線で考察・研究し、その学究的成果を現場レベルで具体的な形として還元することを唯一・最大の目標とする筆者による「実践のための研究」である。⁶⁾

3. 言語学は英語教育で「使える！」という主張

筆者の独断や偏見などではなく、現在、いたるところで「(認知) 言語学は言語教育に貢献する！」と謳われている。以下では、まず、その有用性や必要性に関する学界人の「期待」や「信念」に関する記述を列挙する。⁷⁾

- (1) a. "From a methodological standpoint, the recognition of the meaning of grammatical constructions provides opportunities to teach grammar in a way similar to that of lexical items..." (Achard 2008: 432)
- b. 「コーパス言語学の発展とともに、コーパスの英語教育分野への応用が期待されている」 (中條ほか 2005: 17)
- c. (i) 「私は…言語学 (特に言語理論) に応用価値を期待する。」
(ii) 「言語理論は言語学外部からの需要や期待に応えるべき」 (以上、黒田 2008: 5)
- d. 「…認知言語学の立場は、語彙習得にまつわるさまざまな学習ストラテジー研究に対しても、多くの示唆を与えうる…」 (森山 2000)
- e. 「英語表現の認知的理解は、言語学においては言うに及ばず英語教育にも貢献する。」 (二枝 2007: 表紙帯紙)
- f. 「生成文法理論に基づいた第二言語習得研究 (いわゆる, UG-based SLA research) の成果 (の少なくとも一部) は、外国語教師の心得として有効な示唆を多く与えてくれる。」 (e.g., 不適格文の積極的利用 → 生成文法は学校文法が苦手とする非文の説明が可能) (白畑 2008: 63-64)
- g. (i) 「…他の言語学者は、言語学が教育と関わるあらゆる問題の万能薬となり得ると主張して…」
(ii) 「理論言語学者は、多くの場合、自分たちの言語理論が、外国語教育や読みの教育など、実用的分野の諸問題を解決するために、直接応用可能であると考えてきた。」 (以上、スポルスキー 1981: 2)
- h. "I believe that Cognitive Linguistics does offer a 'good theory' of language, and one which should certainly be taken seriously by the language teaching profession." (Taylor 2004: 116)
- i. "Cognitive Linguistics ... offers important new insights into grammar and lexis." (Tyler 2008: 485)
- j. 「身体性」・「投影」・「前景-背景」・「焦点化」・「意味拡張」・「空間関係付けのメタファー」等の概念は「有効な武器」。 (上野 2007: 392)
- k. 多様な表現間の違いを的確に説明できるようにするために、教室でも語用論は必要。 (山本 2008: 2)
- l. 「認知言語学的な観点からみた場合、言語教育の現場においても、この言葉の創造的な視点を何らかの形で体系的に組み込んだ教材と指導法の開発を考えていく必要がある」 (山梨 2001: 16)

- m. 「[語法文法セミナーは] 決して空理空論ではなく、翌日の授業にすぐに役立てることができ、中学校の教員にも、さらには、大学の教員にも、新しい英語の世界が見えてくるような中身を提供する…」⁸⁾

以上のように多くの学者が言語教育に対する言語学の有用性・必要性を主張し、あるいはそのようなものを期待しており、基本的には本稿もこの立場を支持するものである。その一方で、以下に示すように、このことに関する消極的な意見も少なくない。⁹⁾

- (2) a. 「『文法家』の現実離れした教理」 (ブルームフィールド 1965: 662)
- b. 「我われが、たとえ音韻論に関するいくつかの基本的な問題に、ほぼ 100 パーセントの確信を抱いたとしても、読みの研究や読みの教育に対して、いかに重要な結論に到達できるかは、決して明らかではない。」
(Chomsky (1970: 3) as cited in スポルスキー (1981: 4))
- c. “I don’t think modern linguistics can tell you very much of practical utility.”
(Chomsky 1988: 180)
- d. “...linguistics has very little to say directly to the questions of language pedagogy...”
(Ferguson 1966: 136)
- e. 「研究者が考える理論は実際には役に立たない。」 (石黒ほか 2003: 176)
- f. 「確証のない処方箋が次から次へと教師や応用言語学者に押し寄せてくる。」
(ロング 1998: 119)
- g. “... more basic research was needed before insights from theoretical linguistics could be applied.”
(Markee 1990: 316)
- h. (i) 「大学・大学院の英語科教育法などの講義でよく使用されている書物…にも生成文法理論に基づいた教授法についての言及はほとんどない。」
(ii) 「生成文法家や外国語教育研究家からの具体的な教授法・指導法についての提案がなされていない。」
(iii) 「生成文法は、普遍文法に関連する狭い文法領域について議論しているだけで…『読むこと』『書くこと』『聞くこと』『話すこと』の四技能をバランスよく教えようとする中学、高校の英語教育では使えない。」
(以上、白畑 2008: 62-63)
- i. (i) 「…言語学が…直接、教育と関連することはマレ」
(ii) 「彼ら [=理論言語学者] は、この問題 [=外国語教育や読みの教育の問題] に対して、十分な見解を持たないので…悪影響をも与える…」
(iii) 「言語の記述というのは、その言語をいかに学び、かいつかに教えるかに関する手引きではない。」 (以上、スポルスキー 1981: 2, 5)
- j. 「認知言語学の知見をそのまま英語教育に適用しようとしても問題がある。」¹⁰⁾
(田中 2006: 174)
- k. 「実際に応用しようすると、内実の乏しさが目だつてしまいます。」
(田中ほか 2006: 259)
- l. (i) “...the relationship between linguistics and language teaching is a controversial one.”
(ii) “...the terms ‘linguistics’ and ‘grammar’ probably have a very bad reputation with quite a few people in the language teaching profession...”
(以上、Taylor 2004: 115)
- m. 「あれ程すばらしい成果を残した変形生成理論や格文法等の優れたアイデアが何故

か中・高の教育に生かされていない。」 (上野 2007: iii)

- n. 「ただ単に漠然とした枠組みだけを述べた研究内容では、現場の教育者が効果的な指導を行うための具体的な筋道を学習者にどのようにして示すべきなのかが判然とせず、混沌とした状況を招く…」 (上野 2007: ix)
- o. 外国語教育の研究は現場に直接役に立ち、また、現場で必要とされるものを研究するべきであるという点で言語学とは異なる。¹¹⁾
- p. 「大学で研究され、教授されている理論は現場で非常に役に立つ有益なものであるにも関わらず、ややもすると実効感を伴わない場合がある。」¹²⁾

このように、言語学の言語教育への応用に関する「負」の側面が、言語学者自身によって認識されていることも事実である。本稿は英語教育における言語学の有用性を肯定・主張する立場であることは先に述べた。しかし、筆者は、矛盾するようであるが、(2)で挙げられたものの大部分にも深い共感を覚える。すなわち、私は、言語研究、特に言語教育を意識したそれでさえも、実際の教室では「全く使えない」あるいはむしろ「有害」であることも少なくないと感じている。¹³⁾ ¹⁴⁾ 但し、繰り返しになるが、本稿はあくまでも「言語学は英語教育に貢献できる」という立場であり、ここで重要なのは、(2d), (2i), (2j)に含まれる「直接 (directly)」「そのまま」という言葉である。これは本稿の主張の核となる部分に直接関係し、6 節で詳述することであるが、言語学的知見が言語教育の現場に導入される際に問題が生じるのは、それらの知見に対して教育的観点からの加工が何らなされることなく、「そのまま」の状態ですべて「直接 (directly)」現場に持ち込まれる場合である。換言すれば、言語学界における研究成果が言語教育の現場で有効に働くのは、“if [linguistic notions and theories] presented in a suitable pedagogical format”(Taylor 2004: 136)という条件つきということである。この意味で、上に挙げた言語教育における言語学の有用性に関する両極の意見は、いずれも真とも偽とも言える。すなわち、ここで問題となるのは言語学的知見を教育現場に導入する「方法」であり、それらの「知見」自体に欠陥があるというわけではない。あくまでも、言語学界における理論や道具立てそのものは、教育実践に寄与する大きな可能性を秘めているのである。

本節では言語教育における言語学の有用性・必要性に対する肯定派と否定派の両立場を概見した。次節では、後者の論拠となる教育的効果に乏しい教材を含めた、教育現場と言語学界の「乖離」の実情を概観し、この2つの世界の間にある問題点を具体的に掘り起こしていく。

4. 英語教育の現場と言語学界の乖離

本節では、英語教育の現場と言語学界の乖離の実情を、2つの観点、すなわち、(i)「英語（という言語そのもの）」、そして、(ii) 英語教育に関する「教材」という観点から見ていく。

4.1. 乖離の実情①：「2つ」の英語

まず、(3)～(15)のペアと表1を見ていただきたい。

- (3) 「S+V+O₁+O₂」と「S+V+O₂+P+O₁」は「同じ意味」！？
 - a. Mary sent the book to him, but he didn't receive it.
 - b. * Mary sent him the book, but he didn't receive it. (Lee 2001: 74)
- (4) 「能動態」と「受動態」は「同じ意味」！？
 - a. Bill painted the door.
 - b. The door was painted by Bill. (西村 1996: 79)

- (5) 「A after B」と「B before A」は「同じ意味」！？
 a. We got married after we had children.
 b. We had children before we got married. (Radden and Dirven 2007: 29)
- (6) 「動名詞」と「to-不定詞の名詞的用法」は「同じ意味」！？
 a. I didn't like telling them.
 b. I didn't like to tell them. (Skandera 2003: 348)
- (7) 「繰り上げ」前後の文は「同じ意味」！？
 a. Sam is tough to please, but Ken is easy to.
 b. ? To please Sam is tough, but Ken is easy to. (谷口 2004: 84)
- (8) *will* と *be going to* は「同じ意味」！？
 a. It's unlikely that Smith will beat Jones.
 b. ? It's unlikely that Smith is going to beat Jones. (Lee 2001: 136)
- (9) 譲歩の接続詞 *as* の使用制約！？¹⁵⁾
 a. Young as she is, she is trusted by everyone.
 b. * Woman as I am, I can be of some help to you. (成田 2008: 123-125)
- (10) 関係代名詞使用の意味的制約！？
 a. I know a girl who nobody is brighter than.
 b. # I know a girl who Mary is brighter than. (高見 2003: 91)
- (11) 「2つの世界」にまたがる事象！？
 a. You must write a letter, and send it right now.
 b. * You must write a letter, and your parents are waiting for it.¹⁶⁾
- (12) 「命令文」は常に高圧的で失礼な表現！？
 a. Peel these potatoes.
 b. Enjoy your holiday. (山本 2008: 2)
- (13) 関係代名詞 *that* の継続用法！？
 a. Ken didn't do the homework, which made his mother angry.
 b. The Austrian government allowed one of three trains, that had been stranded at the Croatian-Slovenian border for tow days, into the country. (平田 1996: 112)
- (14) *listen* に続く前置詞は必ず *to* ！？
 a. I listened to the door.
 b. I listened at the door.
 c. I listened for the door. (瀬戸 2006: 104)
- (15) 冠詞と名詞の関係
 a. ??名詞に冠詞をつける
 b. 冠詞に名詞をつける (ピーターセン 1988: 10-19)

表1. 「2つ」の英語の比較

	中等教育の現場(中学校・高等学校)	言語学界(学究の世界)
(3)	(a)と(b)は同じ意味 (同じ容認度)	(a)と(b)は異なる意味 (異なる容認度)
(4)		
(5)		
(6)		
(7)		
(8b)	容認可	不自然 / 容認不可
(9b)		
(10b)		
(11b)		
(12b)	不自然 / 容認不可	自然 / 容認可
(13b)		
(14b, c)		
(15b)		

これらのペアは、教育現場の英語と言語学界の英語が「別物」であることを端的に示す好例である。例えば、中学校や高等学校では、(3)～(8)におけるaとbの文は「同じ意味」を表すものとして、機械的な書き換えの指導が行われている。一方、言語学界では、それぞれのペアは「異なる意味」を持ち、文の容認度にさえ影響するということが「常識」となっている。また、(9b)～(11b)も言語学界では容認性が問題となる例であるが、現在の中等英語教育の現場においては何の問題もなく受け入れられている(可能性が極めて高い)。さらに、学界や日常生活における生きた英語では常識的な(12b)や(13b)、(14b, c)等の用法も、中等英語教育の現場で教授されることはほとんどない。

教育現場におけるいわゆる「学校文法」は、言語学界が追究する「生の文法」を、教育目的で簡略化したものであり、このことから、Leech (1994: 21-22)は、学校文法のことを、“fiction” や “rule of thumb”などと参照している。但し、これは学校文法は「文法学者の文法よりも価値が低いということではなく」(大津 2007: 53)、この教育目的の簡略化は心理学的側面からは正当性があるとも言われている (Leech 1994: 24)。^{18) 19)}

いずれにせよ、「2つ」の英語が存在するということは事実であり、このことは、すなわち、『中等英語教育の現場の常識』と『言語学界の常識』は異なる」ということを示している。このように、前提とする英語そのものが異なるということが2つの世界の溝そのものでもあり、また種々の問題を生み出す元凶になっているということは想像に難くない。²⁰⁾

4.2. 乖離の実情②：教育的効果に乏しい教材

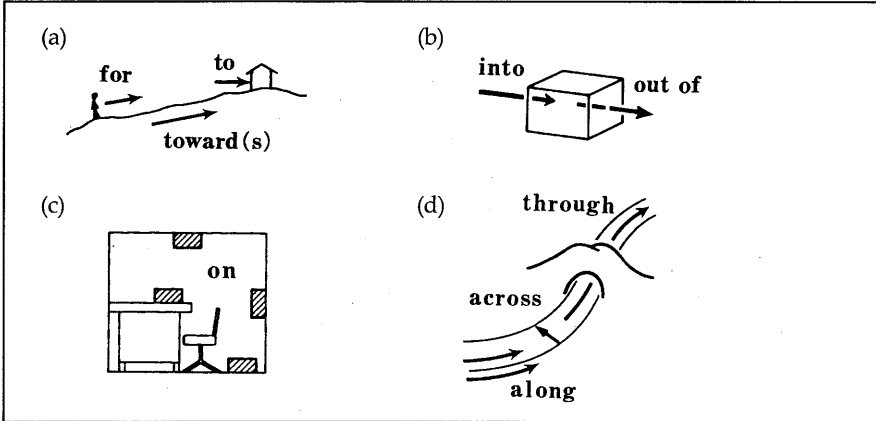
前節では、教育現場と言語学界においては、前提となる英語そのものが異なっているという事実を見た。本節では、言語学的知見を取り入れた英語学習教材を取り上げ、その教育的効果を検証する。ここでは、認知言語学において最もポピュラーな道具立ての1つである「イメージ・スキーマ」²¹⁾を応用した教材を例として見ていく。イメージ・スキーマは、認知言語学の初級学習者／研究者にとっても、比較的分かり易い概念であり、そのためにこの概念は多くの人を「これは英語教育で使えそうだ」と思わせてしまうところがある。初級学習者／研究者ほどこの傾向に陥り易いのではないだろうか。しかし、この「分かり易さ」あるいは「分かったつもり」が落とし穴で

あり、これが多くの「粗悪」な教材を生み出す原因になっているように思われる。

4.2.1. 言語学者からの提案

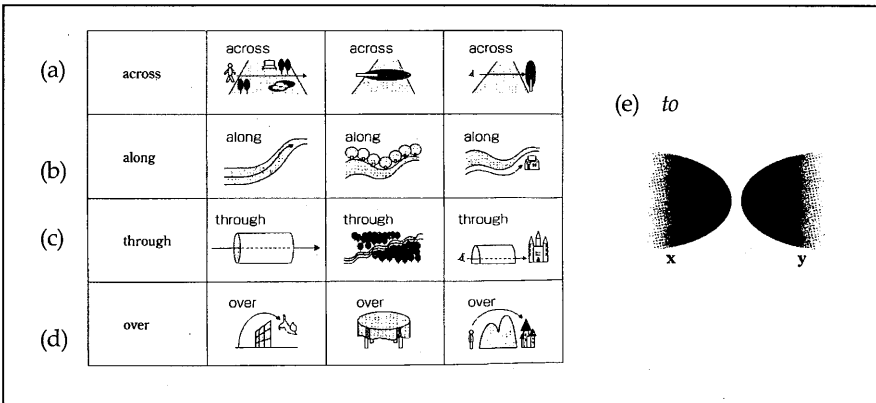
まず学界の研究者(言語学者)から提案された例を見ていく。

(16) 「前置詞」①



(高橋・田部 1987: 328-332)

(17) 「前置詞」②

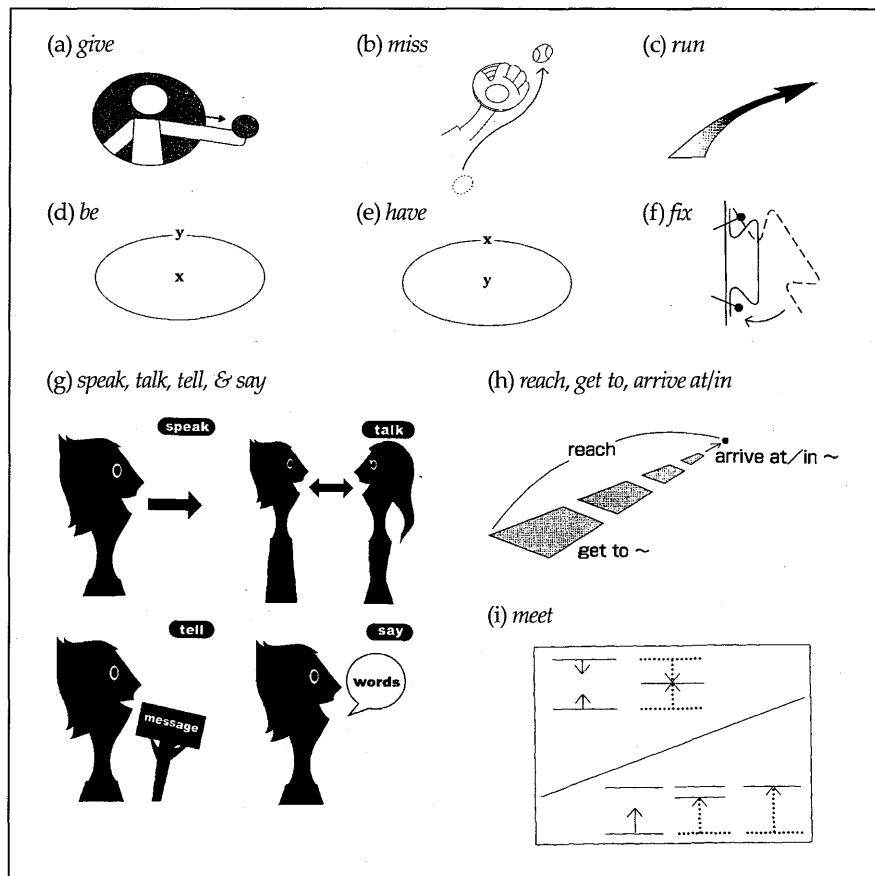


(田中ほか 2006: 67, 103)

(16)は今から20年以上前に出版された学習参考書の前置詞の説明欄の一部だが、この時すでに「図」による説明がなされている。英語の前置詞に関するこのような図あるいはイメージ・スキーマによる説明は、早くから標準的な方法として定着しており、その有効性もある程度信頼がおける。²⁹⁾

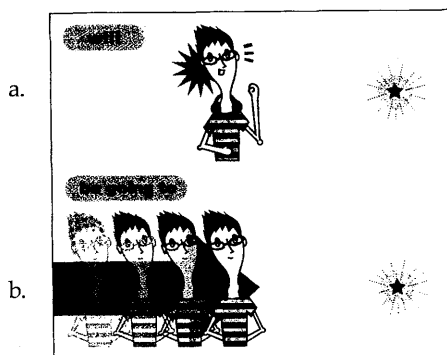
さらに最近では、イメージ・スキーマによる説明を前置詞以外の項目にも応用しようとする動きが見られる。この流れをくむ著書で、一般の英語学習者の間でも比較的認知度が高いのは、大西・マクベイ(2006)と田中ほか(2006)であろう。いずれも、以下に示すように、英語のさまざまな単語や構文、文法事項を積極的に「イメージ」や「ハート」で捉える「イメージ文法」を推進している。

(18) 「動詞」

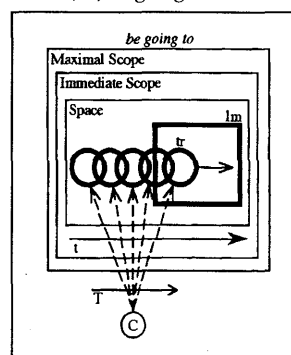


(大西・マクベイ 2006: 163, 田中ほか 2006: 12, 23, 24, 32, 82, 86, 92)

(19) 「助動詞」

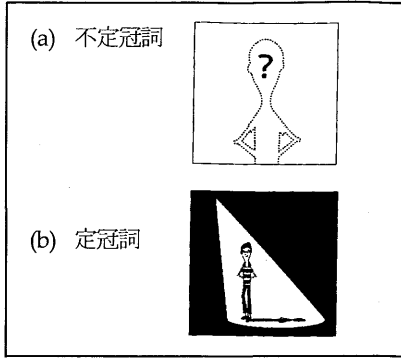


(大西・マクベイ 2006: 100)

Cf. (20) *be going to*

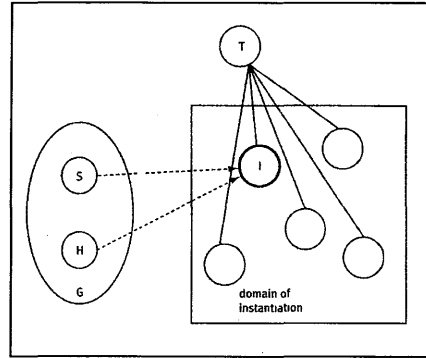
(Langacker 1999: 303)

(21) 「冠詞」



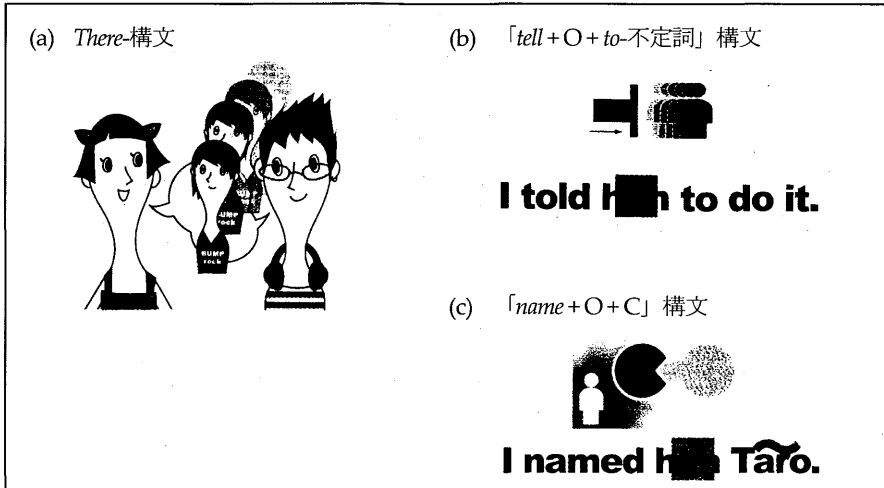
(大西・マクベイ 2006: 24)

Cf. (22) “grounding”



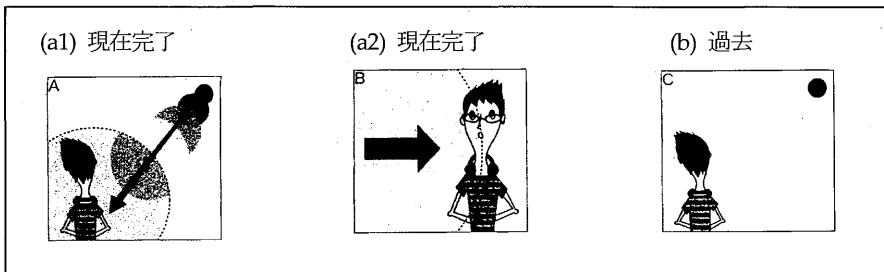
(Langacker 1991: 92, Taylor 2002: 349)

(23) 「構文」

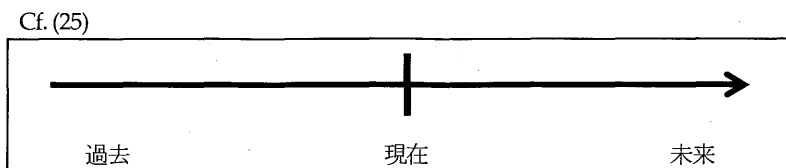


(大西・マクベイ 2006: 184, 220, 221)

(24) 「相・時制」



(大西・マクベイ 2006: 52)



以上のように、大西・マクベイ (2006) 及び田中ほか (2006) では、英語の動詞や助動詞、冠詞、構文、相、時制等さまざまな項目の説明に「イメージ」を導入している。その試み自体は大変興味深く、またそれまで「一般学習者向け」のイメージ文法書がほとんどなかったことを考えると、彼らはこの分野のパイオニア的存在であり、賞賛に値する。例えば、(18h)では類義語である *arrive at/in*, *get to*, *reach* の微妙な意味の差異が、一般の英語学習者にも分かり易く提示できていると思われる。また、*be going to* に関しては、Langacker による「玄人向けの」スキーマ (20) に比べると、大西・マクベイによるスキーマ (19b) の方が (*will* との対比で提示できるという点も含め) いくらか教育的効果が期待できそうである。²⁹⁾ また、「ネイティブの直感」を的確に表したイメージ・スキーマをもとに指導・学習するということは、「文法や語法の学習だけでは及ばないところに位置していて、究極的には、『意味の感覚』とでもいったもの」(池上 2006: 5) や “‘feel’ for the language” (Hadley 2002: 6, 13) に到達できる可能性がより高まるということである。²⁹⁾ さらに、この「イメージ文法」は「日本語の影響を最小限に抑えた」(田中ほか 2006: 36) 指導・学習法への大きな示唆を含んでいると言える。つまり、母語の介入を排除する方法の 1 つになり得るということである。

ここまで、「イメージ文法」の長所を挙げてきたが、以下に示すように、この記述法は多くの問題点も孕んでいる。

- (26) a. あまりにも単純・素朴すぎて、情報価値がない (e.g., (18c) の *run*)。
 - b. 「抽象的／スキーマ的」というより、むしろ「具体的」な 1 つの意味を表しているだけ (e.g., (18a) の *give*, (18b) の *miss*)。
 - c. スキーマだけでは、「何を表しているのか」が分からず、結局は言葉による説明が必要。または、説明を加えても理解し難い (e.g., (23) の構文, (24) の相・時制)。
 - d. 直感に反する (e.g., (24b) の過去の捉え方)。²⁹⁾
 - e. このようなスキーマを「いつ」・「どのように」提示していくかなどの実際の、最も重要な部分が不明瞭。^{26), 27)}

大津 (2007: 58-59) で述べられているように、英語のあらゆる側面を「感覚やイメージなどを持ちだして説明しようとするのはかなり無理」があり、「有効な方法ではない」。そもそも、他の指導法・学習法と同様、イメージ・スキーマによる指導法・学習法がうまく機能しない領域も存在すると考える方が自然である。この点をよく吟味せず、「とにかくイメージを描いてみよう！」という軽薄な態度が (26) の問題点につながっていると思われる。²⁹⁾

ここで、先に挙げた大西・マクベイ (2006)、田中ほか (2006) による「スキーマ」を改めて見直していただきたい。絶対的な説明力・説得力を持つものはあるだろうか。筆者の答えは残念ながら「No」である。

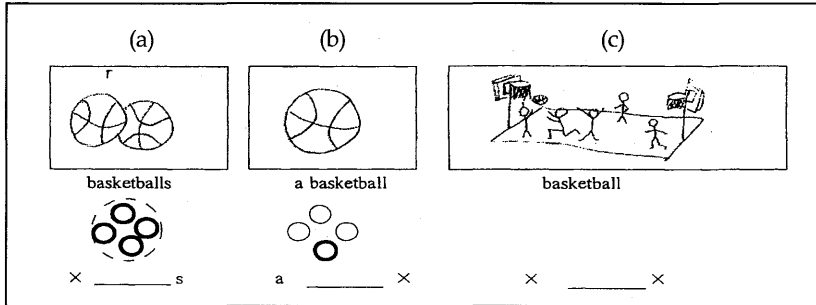
4.2.2. 現場教員からの提案

4.2.2.1. 岸本 (2006, 2007) : 名詞の「数」の指導

次に、現場教員自らの提案を見る。1 つ目の例は、中学校 2 年生を対象に名詞の「数」の指導を

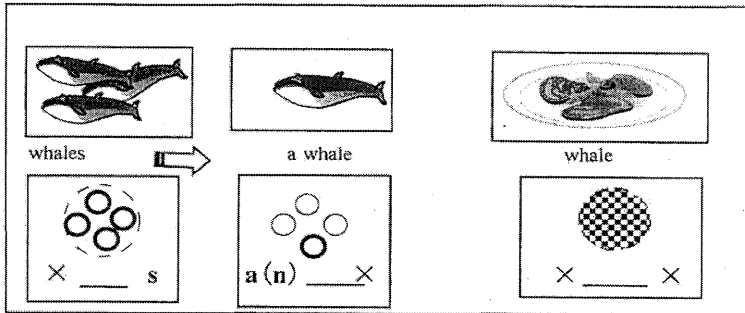
行ったものである(岸本 2006, 2007)。以下に挙げる(27)~(28)は実際に使用された教材である。

(27) *basketball* の例



(岸本 2006: 170)

(28) *whale* の例



(岸本 2007: 546)

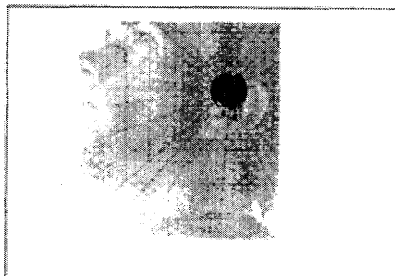
岸本は、このプリント教材を用いて、言語形式とその指示物(意味)の関係を、生徒に理解・修得させることを試みている。この教材の最大の特徴は、「絵」と「文字」そして「イメージ・スキーマ」という3種類の情報が同時に提示されているという点である。つまり、学習者は、現実世界における「具体物」とそれに対応する「言語形式」、そしてより一般化されたそれぞれの「イメージ」を比較することと同時にインプットすることができるということである。岸本(2007: 547)はこの教材の狙いを「名詞の『数』…の理解をリコグニションのレベルで定着を図ること」としている。

岸本はこの教材を用いた授業の前後にそれぞれプレテストとポストテスト(英文の中から適切な語を選択するテスト)を実施している。結果として、プレテストの段階では実験群も統制群もほぼ同じ正答率(65.5% vs. 64.5%)を示していたが、ポストテストでは実験群 70.9%, 統制群 55.9%と両群に差が生じており、さらに、アンケート調査では7割以上の学習者がこの授業を肯定的に受け止めていたという。これを受けて岸本は、少なくとも今回の指導においては認知文法を活用した方法が有効であったと結論づけている。

4.2.2.2 小野・高野(2007)²⁹⁾: 時制の指導

2つ目の例は、小野・高野(2007)による、小学校5年生を対象にした「過去」の概念の指導実践である。(29)がこの指導で用いられた教材(イメージ・スキーマ)である。

(29) 「過去」のイメージ・スキーマ

(小野・高野 2007: 127) ³⁰⁾

小野・高野は、マグネットの付いた「目」のカードを、この図の「手前」や「奥」に動かすことにより、時制の概念すなわち「現在」(*send*)と「過去」(*sent*)を指導している。彼女らはこの図の「奥行き」で、学習者に過去へさかのぼる「タイムトラベル」をイメージさせたという。

実験結果として特に具体的な数字が挙げられているわけでもなく、『過去へさかのぼる時間』のイメージを活性化するのに時間がかかった」(小野・高野 2007: 127)ということだけが報告されているが、これは指導前から容易に予測できる範囲の結果だと思うのは筆者だけであろうか。

4.2.2.3. 藤井 (2010) ³¹⁾: 助動詞の指導

最後の教材例として、藤井 (2010) による、高等専門学校3年生(高等学校3年生と同学年)を対象にした助動詞の指導を見る。実験の手順は以下の通りである。

- (30) a. 被験者をA組(39名)とB組(47名)に分け(グループ間に学力差がないことは確認済み)、それぞれに内容の説明はせず、助動詞に関する「事前テスト」(付録1)を実施。
- b. その後、A組には、*must*, *should*, *can*, *can't*, *may*, *will*, *won't*, *shall* の順番で意味を確認させながら、プリント(付録2のイメージ・スキーマがないバージョン)に記入させ、その後、そのプリントを用いて意味を覚えるように指示。B組に対しては、A組と同様に口頭での意味の確認、プリント(付録2)への記入を行った後、イメージ・スキーマによる説明も実施。
- c. A組、B組とも、bの直後に事前テストと同内容の「直後テスト」を実施。
- d. A組、B組とも、cの2週間後に事前テストと同内容の「遅延テスト」を実施。

表2. 確認テスト(13点満点)の結果

	A組 (統制群)	B組 (実験群)
事前テスト	7.62	7.57
直後テスト	9.69	9.79
遅延テスト	9.28	8.72

(藤井 2010: 4) (表は筆者によるもの)

3 回行われたテストのそれぞれの平均点は表2の通りである。直後テストでは、実験群の平均点(9.79)が、統制群のそれ(9.69)を上回っているが、遅延テストでは、その平均点が逆転してしまっている(但し、どの段階のテストにおいても、両グループの平均点に有意差はなかったと報告されている)。

全体としての結果は好ましいものではなかったと言えるが、藤井は助動詞別の正答率も細かく分析している。その中で遅延テストにおける *may* の正答率についてはグループ間で有意差が見られ、この場合もやはり A 組(統制群)の方が成績が良かったとされている(64.10% vs. 31.91%)。

さらに藤井は指導後にアンケート調査も実施しているが、表3に示されるように、いずれの質問においても、好意的な回答が過半数を超えている。「知識修得」という結果が伴わなかったとは言え、「学習の動機付け」という意味での教育効果の可能性は示されたと言える。³²⁾

表3. 事後アンケートにおける各質問に対する肯定的／否定的回答の割合

	質問項目	肯定的回答 (%)	否定的回答 (%)
a.	イメージしやすかったか	64	16
b.	意味を理解しやすくなったか	59	4
c.	記憶の保持に役立ちそうか	68	5
d.	会話、作文に役立ちそうか	56	12

(藤井 2010: 9) (表は筆者によるもの)

4.2.2.4. 現場教員による3つの実践例の考察・評価

ここまで、岸本(2006, 2007)、小野・高野(2007)及び藤井(2010)という現場教員による実践例を見てきたが、本節ではこれらの考察・評価を行う。

- (31) a. 岸本(2006, 2007)における「成功」は、「図」、「言語形式」、「イメージ・スキーマ」を同時に示したことがポイントであったと思われる。つまり、具体的なものから抽象的なものまでを同時にインプットすることが効果的(それぞれのインプットは相補的)ということ。³³⁾
- b. 小野・高野(2007)で使われたスキーマ(29)は、(少なくとも筆者の)直感に反する(cf. (25)の線のイメージ)。もし、「奥行き」のイメージを使うにしても、「工夫」をするべき。学習者の「年齢」、「レベル」などを考慮するべき(cf. (2j))。³⁴⁾
- c. 藤井(2010)で使用されたスキーマ(付録2)、例えば、*can* の「潜在」、*may* の「開かれたドア」、*will* の「精神の活動」、*shall* の「進むべき道」におけるそれぞれのスキーマは、特に学習者の混乱を招く可能性が高い。
- d. 藤井(2010)で実施された確認問題(付録1)には日本語が付されているため、純粋な「スキーマによる」学習の効果の測定が難しい。つまり、学習時あるいは解答時に「日本語によるインプット」が拠りどころになっている可能性がある。
- e. 小野・高野や藤井の指導実践は、言語学で得られた知見を言語教育の中で、「使いたい」という願望、あるいは「使えるはず」という教師の期待・思い込みが先行しているように見受けられる。^{35), 36)}

4.2 節では言語学者と現場教員から提案された教材例を見てきたが、そもそも「多くの認知言語学者は、第二言語習得に軸足を置いて、新しい文法の可能性を研究しているわけではなく」(田中 2006: 174),³⁹⁾ 実際には、言語学的知見を英語教育の現場で活用し、教育的効果を発揮できる形にすることは容易ではない。やはり、学究的知見の現場への応用という観点から見ても、この2つの世界の「溝」は深いと言える。もちろん、このことは、4.1 節で見た「2つ」の英語の存在と無関係ではなく、「前提となる対象そのものが異なっているからこそ、実践(現場)と理論(学界)がうまくつながらない」ということも真実の一部なのである。

5. 教育現場と学界の間にある一般的問題

前節では、複数の英語、また、個々の教育実践例を見ながら、英語教育の現場と言語学界の乖離の一端を具体的レベルで掘り起こしたが、本節では、英語教育の現場あるいは教育現場全般と、学界の間にある問題をより一般的なレベルで考察する。この種の議論に関しては、Kennedy (1997) が参考になる。Kennedy (1997: 4-10) はその中で、研究と実践の関係の断絶を指摘しており、その理由として次の4つを挙げている。⁴⁰⁾

- (32) a. (教育実践者にとって)十分に説得力のある研究成果がない。
- b. 研究が実践にかかわる度合いが低い。
- c. 研究成果が効果的に公表されていない。
- d. 教育システムが流動的であり、研究がその変化についていけない。
または、逆に教育システムが膠着状態にあり、教育研究を受け入れ、
向上しようとする体質にない。

教育現場経験者として、また現在学界に身を置く者として、(32)の内容には思わず大きく頷いてしまう。先に見たように、(32a, b)の内容は4節の実践例の一部に当てはまる。(32c)に関しては、学界に教育ツールとして大きな可能性を秘めた理論や道具立てが無数に存在しているのは事実だが、現場教員の間ではそれらの認知度は極めて低いと言える。そして、これもまた(32a, b)に関係してくることだが、そのような研究成果は、往々にして「玄人向け」の難解なものになっており、たとえ研究者が教育に利用・応用可能と主張しても、実際には現場教員がその研究を理解すること自体が難しい、あるいは、それを「現場に下ろせる形」にすることが難しい、というのが現実である。⁴¹⁾

先にも触れたように、そもそも「大学の本領は直接の応用を視野に入れない基礎研究」(藤原 2006: 65)であり、「基礎知識を直接実用に利用することは通常不可能」(木村 2001: § 2.3)なのである。教育に関する学問でさえも、各分野における「基礎研究、理論研究を進展させることを目的にし…学校の教育実践レベルでの教育の進歩・改善、教育実践の問題解決を目的にしたものは少ない」(木村 2001: § 2.2.1)ということを考えれば、(32)は必然の結果である。

さらに、Kennedyが挙げる(32d)と完全に合致するわけではないが、教育システムに関することで言えば、日本では「受験」の存在が大きい。「受験」が現場の教育内容に及ぼす影響は計り知れず、その内容を「歪めて」しまうことさえあり得る。4.1 節で見た、中等教育で教授される「意図的/戦略的に簡略化され、『本質』の一部が排除された英語」は、この受験がその原因の一部を担っていることは否定できない。平泉・渡部 (1995: 105) は「いくら中学高校の英語教育を改革しようとしても大学の入試に英語がある間は一切は空文になる」^{40), 41)} と強い口調で大学入試を批判してきている。

また、石黒ほか (2003: 176) は、教育実践者と研究者らが「お互いの立場から相手を非難する」という傾向も指摘しており、実践と理論という観点からの溝に留まらず、「感情的な溝」も深まってきている感もある。^{42), 43)}

以上、4節と5節で見た乖離の実情と問題点を踏まえて、次節では、教育的効果を持つ適切な教材・教授法について考察する。

6. 「教育的健全さ」を持つ指導法・教材へ向けて

前節では、英語教育の現場と言語学界の乖離の例として、2つの世界には「異なる」「2つ」の英語が存在すること、そして言語学者や現場教員が提案する教材が現場では機能しない(場合が多い)ことを見てきたが、本節では後者の点に注目し、理論の教材化(言語学的知見の教育現場への応用)の際に考慮しなければならないポイントについて考える。⁴⁴⁾

6.1. 考慮すべき要素

まず、教育現場にとって最も厄介なのは、「言語研究のための理論」や「理論のための理論」がそのままの形で教育現場に持ち込まれることである。そのようなものが導入されると、実際の現場では、逆に誤解や混乱が生じる可能性が大きい。竹内(2000: 73)にもあるように、「方法をまちがえると、本来の外国語学習という目標を達成できなくなる」ことすらある(cf. (2n))。つまり、多くの場合「[教育現場への学術的知見の] 出荷にあたっては『加工』が必要」(上野 2007: iii)なのである。上野は「この加工も大学の責務の一つ」とまで述べている。

そして、この「加工」に関連して、「使える」教材は、やはり巧みに加工され、岸本(2006, 2007)で使用された教材の程度に「具体的」な形になっていなければならない。例えば『イメージ・スキーマ』は英語教育に使える! というかけ声や信念だけでは何も生まれない。「いつ」・「どこで」・「どのように」等の理論や方法、教材に関する5W1Hを考え、それを具体的な形にしなければ全く意味がない。ここで私が考えるポイントをまとめて以下に挙げる。

(33) 教材に関する5W1H (特に「いつ」・「どのように」が課題。)

(34) 3つの“-able” : a. “teachability” (指導可能性)
b. “learnability” (学習可能性)
c. “usability” (使用可能性)⁴⁵⁾ (以上、田中 2006: 174)

(35) 2つの“soundness” : a. “pedagogical soundness” (教育的健全さ)
b. “linguistic soundness” (言語学的健全さ)

上に挙げたものはいずれも大切なポイントであり、また内容的に重複するものもあるが、ここで特に強調したいのは(35a) (と(35b)の対立)である。私が考える言語教育における“pedagogical soundness” (教育的健全さ) とは、ある指導教材や方法が「生徒の言語学習・習得を援助・促進できること」であり、この意味でこの概念は“practicality” (実用性・実行可能性) とも参照できるだろう。そしてこの「教育的健全さ」と対立する概念が“linguistic soundness” (言語学的健全さ) である。この概念はある事柄が「言語学/科学における正しさ・妥当性を持っていること」を表しており、この意味で“scientific/academic soundness” (科学/学術的健全さ) とも言えるだろう。今、この2つの概念は「対立する」としたが、実際には必ずしもそうではなく、図1が示すように、これらの概念が並存する場合(楕円が重なる部分)もある。先に挙げた教材の例で言えば、例えば(17a-d)の前置詞のスキーマ、冠詞指導の教材としての(22)のスキーマ、および岸本による(27)と(28)の実際の例が、教育的健全さと言語学的健全さの両方を満たしている可能性が高い「理想的な教材」の有力候補である。

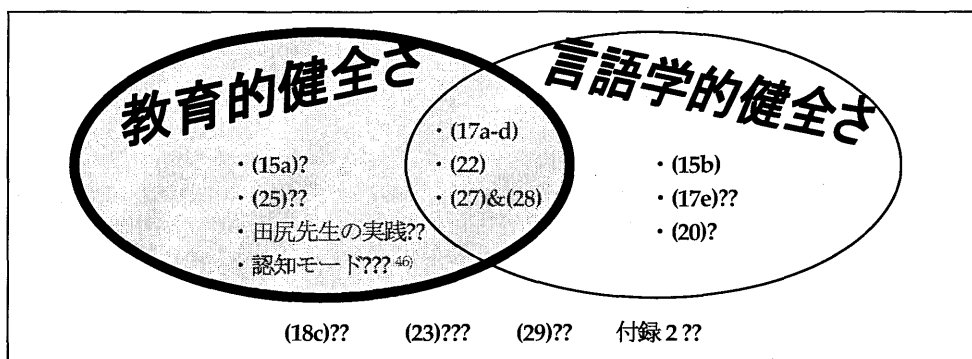


図1. 「教育的健全さ」 vs. 「言語学的健全さ」

しかし、ここで問題にしたいのは教育的健全さの楕円に入らないものであり、例えば(15b)の冠詞と名詞の関係についての知識、*to*-不定詞のスキーマとしての(17e)、そして(20)の難解な*be going to*のスキーマである。仮にこれらが言語学的健全さ（科学的な妥当性）を持つとしても、中等英語教育の現場における教育的効果はほとんど期待できない。さらに、(18c)の*run*、(23)の諸構文、(29)の過去時制のそれぞれを表すスキーマは、教育的有用性からはほど遠く、また言語学的・科学的な妥当も欠いている可能性が極めて高い。教育的健全さを欠くこれらの例は、(33)で挙げたような実際のなことを「真の意味で」詳細に考慮しなかった結果そのものである。極論すれば、否、これが筆者の信念そのものであるが、ある「現場での常識」が「学界での常識」と矛盾していたとしても、その理論や方法が教育的健全さを満たす（現場での教育的効果が認められる）限りにおいて、その「現場の常識」は「正しい」。⁴⁷⁾すなわち、実際の教育現場では「学界の常識」や「科学的健全さ」は無に等しいのである。⁴⁸⁾ここで、偉大な言語学者のことばを引用しよう。

- (36) "...the capacity to carry out practical activities without much conscious awareness of what you're doing is usually much more advanced than scientific knowledge"（実用的な活動を遂行する能力というものは、通常、科学的知識などよりずっと進んでいる）
(Chomsky 1988: 180) ⁴⁹⁾

私が多くを語るまでもなく、「言語学界の革命の父」と称されるあのチョムスキーが私の代弁をしてくれている。科学は、現実には起こっている、あるいはそこに存在する事実の「全て」を「正確」に捉えることは到底できず、結局「純粋に正しい」のは、その事実だけなのである。また、教育言語学の提唱者であるスポルスキー（1981: 8）も「教育文法は実用文法として分類され、むしろ純粋な文法の前提となる妥当性や簡潔性に関する理論よりも、実用性という基準でもって判断されるべき」である、と同様のことを述べている。長々と書き連ねているこの論考における私の主張はこの2人の学者の短い言葉に集約される。⁵⁰⁾

6.2. 「非科学的」な教育実践

ここまで、教育現場においては「言語学的健全さ」・「科学的妥当性」よりも「教育的健全さ」・「実用性」が重要であると述べてきた。このトピックに関連して筆者の頭にまず浮かんでくるのが元中学校教員、現関西大学教授の田尻悟郎先生の実践である。中学校教員時代の田尻先生はその破天荒ぶりで話題を呼んだが、その教育実践には「非科学的」という批判も多かったと聞く。市販のDVD（金谷・谷口 2004a, 2004b）で確認すればすぐに分かることだが、「パンチゲーム」や「語順

軍手」等、確かに「風変わり」な指導法も見受けられる。⁵¹⁾しかし、「非科学的」という批判も多い中、英語教育界の最高の榮譽である「パーマー賞」を受賞し、またその実践はしばしばメディアでも採り上げられ、大きな反響を呼んでもいる。⁵²⁾

さらに重要なこととして、田尻先生の実践は「田尻悟郎氏英語教育実践の解明」と題して、科研シンポジウム(広島大学, 2007年11月24日)でも取り上げられ、その実践の成り立ちやメカニズムを「科学的」に分析する試みもなされている。⁵³⁾また、広島大学の柳瀬陽介教授は「田尻さんの実践は『非学問的』だから無視してもいいものではないか」、「もしこのような田尻さんのようなやり方こそが、人間の外国語の理解・認知発達の[本当の]様子だとしたらどうなのでしょう」と田尻先生の批判者に問いかけながら、「私たちはもう一度、教育現場を理論化するための観察の努力をするべき」⁵⁴⁾として、ボトムアップ的な理論構築をしていくさらなる必要性を説いている。

この田尻先生の実践にまつわるエピソードも、教育においてはやはり「現場の知」が第一であり、科学的・学究的健全さは後からでも付いてくるということを教示している。

7. 英語教育実践に特化した研究分野の創設・推進

7.1. 「教育認知言語学」

前節までの考察を受けて、ここで本研究の進むべき方向性をより具体的に示しておく。筆者が意図する言語学あるいは英文法は、スポルスキー(1981)や田地野による「教育言語学」や、田中ほか(2006)による「(認知)教育英文法」と方向性を一にする。⁵⁵⁾以下にスポルスキー及び田地野による教育言語学のキーワードを挙げる。また、図2はスポルスキーによる教育言語学と周辺分野の見取り図である。

- (37) a. 「教育言語学は、言語の構造と言語行動、言語と思考の関係、言語と社会の関係、個人と言語学習・教育との関係を明らかにし、さらに人間が、いかにして第1言語のみならず、第2言語(外国語)をも理解し使用するか、特にいかにしてこれらを獲得するかに関する、新しい言語モデルの提示を目的としている」
 b. 「言語と教育の相互作用」 (以上、スポルスキー 1981:i, 195)
 c. 「教育言語学は、…応用言語学と重なる部分も小さくありませんが、応用言語学が言語学の応用であるという性格が強いのに対して、教育言語学は、言語と教育との有機的関連性を視野に入れながら、これらに関わる諸問題を扱います」⁵⁶⁾

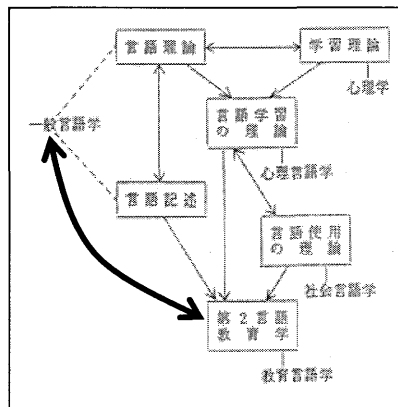


図2. 教育言語学と周辺分野(スポルスキー(1981:7)を一部改変)⁵⁷⁾

すなわち、従来の応用言語学と異なり、教育言語学においては、教育実践と言語学は「フラットな関係」もしくは「はじめに教育実践ありき」という考え方である。このような分野においては、言語学的健全さのみが先行するような理論や手法はまずありえない。私は、この教育言語学の分野、特に田中ほか（2006）が推進している「認知教育英文法」の路線で、現場実践に密着した、より具体的な教材の形での提案を行っていくことを目標とする「教育認知言語学」という研究分野の創設を図る。

7.2. “Bridge”となる現場教員・研究者の必要性

前節で「教育認知言語学」創設の意図を表明したが、言うまでもなく、その実現は容易ではない。これが中等英語教育に特化したものを目指すとなればなおさらのことである。高等専門学校や大学等の高等教育機関においては、教育実践者は同時にその分野の研究者であり得る。すなわち、そのような状況では実践と理論が融合できる可能性が相対的に高いと言える。しかしながら、中学校や

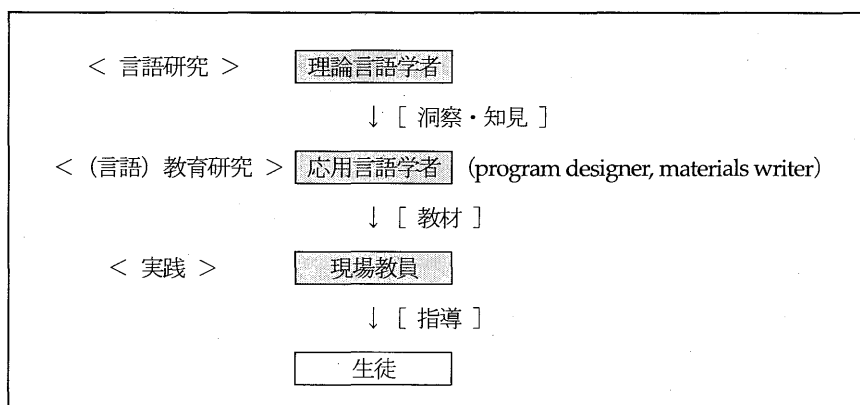
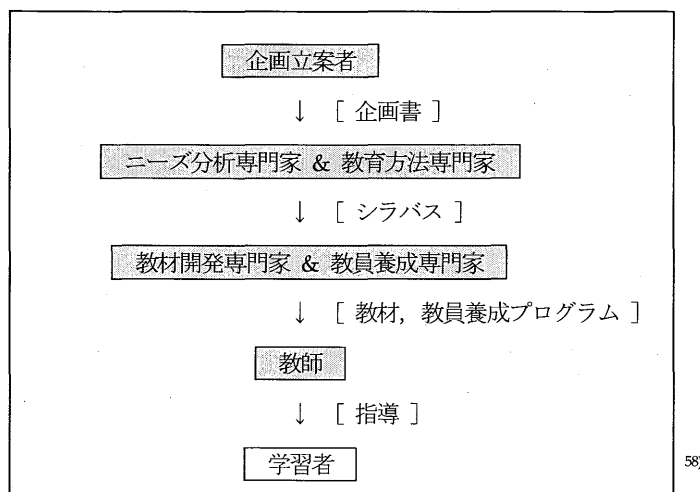


図3. 言語教育における“hierarchy” (Markee 1990: 317) (図は筆者によるもの)



Cf. 図4. Johnson (1989: 3)による“hierarchy” (図は筆者によるもの)

高等学校の英語教育に関しては、教育実践者と研究者が分離していることがほとんどである。つまり、中等英語教育の現場と学界の両極を知る者が非常に少なく、教育に関する研究から実践までの作業が(良くも悪くも)細かく分担されているのである。Markee (1990: 317)はこのような状況を“*hierarchy*”と表現しているが(図3)、このような状況が教育現場にとって“*undesirable in a practical sense*” (Markee 1990: 317-318)であることは、火を見るより明らかである。すなわち、図3のような状況では教育実践者の経験(現場の知)が教材開発の段階で全く反映されないのである。換言すれば、教育的健全さを欠く、理論先行の教材・教授法の開発につながりやすくなる構図ということである(cf.「役割分担論」,「埋めがたい乖離」(木村 2001: §2.2.1))。木村(2001: まえがき)が言うように「どのような理想高き、高邁な教育理念、教育政策であっても、その教育を行うのは教育実践の場にいる教師」であり、教育現場に関することについては、学界人が有する学制的知識よりも、教育実践者の「現場の知」に基づく直観の方が説得力がある。

もちろん、このような状況は、現場の教育実践者だけでなく、学界の研究者も協力して改善していかなければならない。Sheen (2003: 232)は“...teachers need to play a more active role. ...they should be aware of the background to controversies in applied linguistics...”⁵⁹⁾と述べると同時に“...applied linguists need to devote their energies to the observation, description, and analysis of what occurs in real classrooms...”とも述べ、この両者の協力態勢が不可欠ということを強調している。⁶⁰⁾ 私も、Sheen同様、より多くの現場教員が言語教育にとっての「宝の山」である言語学に目を向け、また、言語学者及び英語教育学者が真剣に生の現場を知る努力をする—そのような教育現場にとって追い風となる積極的な動きが出てくることを切に願う。⁶¹⁾ ⁶²⁾

8. 認知言語学に関する理論・方法の具体的教材化⁶³⁾

8.1. 教材例

最後に、認知言語学の知見を応用した教材例を2つ紹介する。ここで紹介するものは、特に言語コーパス(British National Corpus, BNC)を応用した教材であるが、実際に使用された膨大な言語データからなるコーパスを用いた研究・教育手法は、用法基盤モデル(e.g., Langacker 1999: Ch.4)を仮定・推進する認知言語学と親和性をもつ。コーパスの教育への利用法はさまざまであるが、⁶⁴⁾ 本教材は *look forward to* (付録3)と *say・tell・speak・talk* (付録4~7)の用法の指導に用いたものであり、いずれも“Data-Driven Learning”(DDL, データ駆動式学習)(Hadley 2002)⁶⁵⁾と呼ばれる手法が基盤となっている。⁶⁶⁾ 以下、これらの教材を用いた学習の流れを示す。

8.1.1. *look forward to* に関する教材

まず、*look forward to*に関する教材(付録3)を用いた学習の流れを示す。

- (ア) 生徒に *look forward to* という熟語とそれを含む例文(付録3の(1)~(4))を提示する。
この時、各例文がこの熟語の用法に関する誤りを含んでいることも伝える。
- (イ) プリント枠内の実際の使用例に注目させ、このデータをもとにして、(1)~(4)に含まれる誤りを発見するように促す。
- (ウ) このタスクの達成が困難だと思われる *slow learner* に対しては、積極的にヒントを与える。例えば、(i) *I look forward to Tom comes to the party* や、(ii) *Mary is looking forward to he calling her* のように、注目すべき部分を1箇所ずつ示す。
- (エ) 生徒全員が答えを発見できた時点で、全体に対して解説を行う。

ここで、本教材を用いた学習に関する所見を簡潔に述べておくと、生徒たちはDDLに初めて触れるということもあり、はじめのうちは戸惑いが見られた。この戸惑いや混乱は(ウ)の(i)を経ることによって解消され、最終的には生徒全員が「look forward toの後ろに動詞が来る場合は動名詞」、「動名詞の前に(代)名詞が来る場合は所有格/目的格」ということを発見することができた。また、藤井(2010)の指導例でも見られたように、この授業の際も、生徒たちは「文法を自分で発見する楽しさ」を感じたようであった。但し、本教材において、BNCから抽出したデータを「生の状態」で提示したことは大きな反省点であり、このことがupper levelの生徒も含め、彼らの学習をより困難なものにする要因になった。⁶⁹⁾

8.1.2. say・tell・speak・talk に関する教材

本節では、look forward to に関する教材での反省を活かし、さらにDDLにイメージ・スキーマによる学習の要素を組み合わせた語彙指導教材を紹介する。以下に本教材の構成を示す(図5も参照)。

- (ア) まず、say のデータ(付録4の001~021)を見せ、それぞれのまとまり(①~⑤)の中でsayがどのように使用されているかを発見させる(気づきⅠ)。①~⑤までの全ての言語構造のスキーマ(e.g., [主語] say, “具体的内容”)が抽出できたら、黒板の左側半分 にそれらを並べる。これと同様の作業をtellについても行い、その言語構造のスキーマ(e.g., [主語] tell [相手] that [具体的内容])を黒板の右側半分 に並べる。
- (イ) say と tell それぞれの言語構造のスキーマが出揃ったところで、双方のスキーマを比較・対照させ、say は“具体的内容”, tell は[内容]のみならず[相手]が共起していることを発見させ、それぞれの動詞の特徴を意識させる(気づきⅡ)。ここでは単語同士のネットワークを形成することを目的とする。以上の作業をspeak と talk でも繰り返す(付録5)。
- (ウ) 4 動詞の言語構造のスキーマが出揃った時点で、同時に事態構造のスキーマ(付録6)⁶⁹⁾を提示し、言語形式と事態の関係を意識させる(補強Ⅰ)。ここでは「それぞれの動詞によって切り取られる事態の部分が異なる」ということも意識させながら、人間の認知と言葉の関係についても触れる。
- (エ) 最後に日本語を読み、適する動詞を選択する練習問題(付録7)を解かせ、知識の定着を図る(補強Ⅱ)。この時、言語構造のスキーマと事態構造のスキーマ(付録6)を参照しながら問題を解かせ、動詞の感覚を掴ませる。

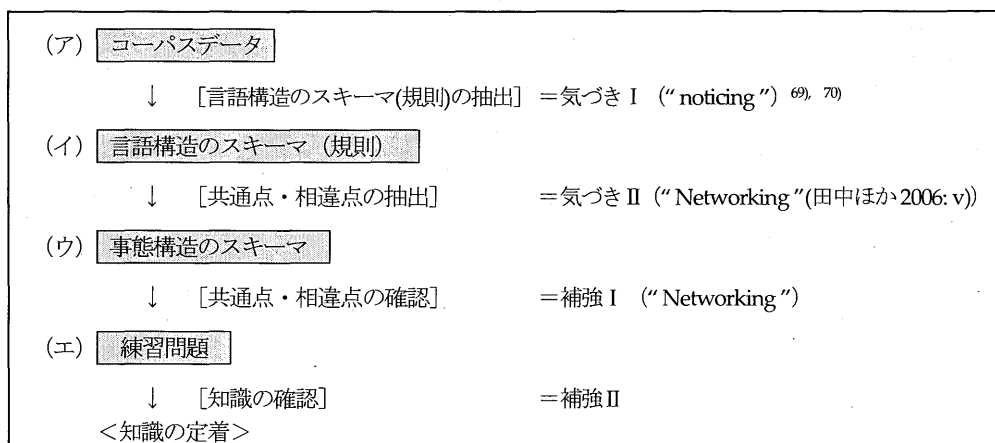


図5. 教材の構成(学習の流れ)

本教材を用いて指導した生徒は、8.1.1節で挙げた教材によりDDLをすでに経験しており、また、今回は生徒が学習しやすいようにBNCから抽出したデータに筆者が事前に手を加えていたため、⁷⁰ DDLは前回よりもスムーズに進んだ。また、事態構造のスキーマ(付録6)をプリントとして教材化し、提示したのは今回が初めてであり、生徒たちは興味を持って学習に臨んでいた。

8.2. DDL及びイメージ・スキーマを応用した教材の特長と問題点

本節では、上で見た2つの教材の評価・考察をまとめて行う。まず、本教材はいずれもDDLを基盤としているが、これらは特に「収束(convergence)」タイプのDDLである(齋藤ほか1998: 254)。このタイプは「教師の側であらかじめ学習目標を設定しておき、生徒にデータを読み取らせることで解答にたどりつかせる」(齋藤ほか1998: 254)ことを目指すものである(cf.「拡散(divergence)」)。

また、これら2つの指導例はいずれも“form-focused instruction”(言語形式重視の指導)、特に、教師が暗示的に言語形式へ学習者の意識を向けさせる“implicit form-focused instruction”⁷¹と位置付けられる(cf. “explicit form-focused instruction”)。付録6単体としては、意味を中心とした言語活動において適宜言語形式へ注目させるという“focus on form”(言語形式の焦点化)⁷²の指導理念をベースとしている(cf. “focus on formS”, “focus on meaning”)。

白畑ほか(2009: 114)では、このような指導法は次のような役割を果たすとされている。

- (38) a. 学習者に言語知識を直接的に与える。
- b. インプットとして、よりよく理解するための事前知識を学習者に与える。
- c. 形式と機能の結びつきをより明確に示す。
- d. 学習者に言語形式を意識させ(consciousness raising)、言語使用の正確さを高める。
- e. 言語習得の速度を速める。

このような言語形式重視の指導は、意味重視の指導(meaning-focused instruction)にバランスよく組み入れることによって、言語を正確にかつ流暢に使う能力が育てられると主張されている(白畑ほか2009: 115)。

以下に教材の特長と思われる部分を列挙する。

- (39) 各教材において、言語データや言語スキーマ、事態スキーマから共通点を抽出する部分はボトム・アップ式(帰納的/発見的)作業であり、「気づき」の要素を含んでいる。⁷⁴
- (40) 明示的な指導も、自由に組み合わせ可能(cf.「帰納+演繹」指導の効果(Tyler2008: 457))。各教材のDDLの段階で、slow learnerに対してはトップダウン的指導も行う。⁷⁵
- (41) say やtell 等に関する教材の(イ)、(ウ)の段階では、複数の語を比較・対照することにより、知識のネットワーク化(単語同士の関係の意識・理解)が望める。
- (42) 教室での英語学習のインプット不足を補うことが可能。
- (43) データとして使用される英文は、非母語話者による作例によるものではなく、コーパスから得られたauthenticな英語である。^{76, 77}
- (44) DDLを一度経験すると、1つの言語現象に限らず、他の言語現象に関しても、どのような視点をもって接していけばよいのか、という態度・姿勢が自然と養われる。⁷⁸
- (45) say やtell 等に関する教材は、情報源に対する学習者の注意配分の度合いの観点からの妥当性も持つ。つまり、本教材の構成は、上野(2007: vii-viii)が指摘する「学習者の注意配分の度合い」の観点からも妥当なものということである。すなわち、学習者は複数の情報源が同時に使用された場合、文字情報を最優先させ、映像情報、音声情報の順で注意配分の度合いを変えていくと言われているが、このことはスキーマ(映像情報)だけ

の学習をしても効果が薄いということを示しており、文字のインプット（コーパスデータ）で情報の土台を作り、映像のインプット（スキーマ）へと移る本教材の構成は妥当ということである。⁷⁹⁾

次に今回の教材に付随する課題・問題点を挙げる。

- (46) コーパスデータを利用した本教材は、“inherent difficulty”の問題（＝難単語や非文法的なデータの問題）を有する（cf. Friedman 2009: 126）。
- (47) 学習者の「生きた英語」に対する抵抗感／不安をあおる恐れがある（Achard 2008: 453, Friedman 2009: 127）。
- (48) ((46)がクリアできたとしても) KWIC や Excel に落としたデータを、そのままの形で使用するの望ましくない。つまり、学習者のレベルに合わせて、その提示の仕方には工夫が必要であり、例文の取捨選択や単語の置き換えを予め行わなければならない。⁸⁰⁾この結果、使用する例文は「作例」に近づき、結局は完全なauthenticityを保つことはできない。
- (49) 物理的な動きを表す前置詞等の場合に比べて、より抽象的な語彙であるsayやtell等の学習にイメージ・スキーマを応用する場合、逆に混乱を招いてしまう可能性も否定できない。⁸¹⁾
- (50) 教材の作成・準備に莫大な時間と労力を要する。
- (51) 本教材のような手法が有効な手段だとしても、それを他の多くの文法項目や語彙の指導に適用するのは、時間的な制約から不可能である。
- (52) 藤井 (2010: 2) でも述べられているように、DDLやイメージ・スキーマという手法が、どのような単元・項目、あるいはどの年齢層・学力層の学習者に対して効果があるのかの分析・検証が必要。

以上のように、当然ながら本稿で挙げた教材も少なからず問題点を含んでいる。しかし、これまでの議論で何度も繰り返しているように、本研究において最も重要なことは、学界における理論や道具立てを「具体的にどのように」教育現場に還元するかを示すことである。そのような学術的知見を教材化する過程では、教育的健全さを第一に考え、つまり現場レベルのことを具体的に考慮することが不可欠であり、本稿で挙げた教材はこのことが反映され「実際に現場で使える」ものになっているという点に大きな意味がある。学術的知見がこの程度にまで具体的な形になった教材は、これまでにほとんど見られず、本研究は、理論と実践の実質的な融合を目指す実践研究として、1つのモデルを示したことになる。

9. おわりに

本稿で見てきたように、言語学界と英語教育の現場は実質的には断絶している状態であり、現時点では、言語学と言語教育、特に「認知言語学と言語教育との関連にかかわる研究は、実質的に「ほとんど」なされていない」（山梨 2001: 15）状況にある。そしてこれが中等英語教育に関することとなると、両者の関係はさらに希薄化する。この現状を踏まえた上で、本稿では2つの世界をつなぐために考慮すべきことを議論し、さらに学術的知見の現場への応用の1つのモデルとして、具体的な教材も提案した。本稿のような中等英語教育に特化した「教育認知言語学」的研究は、筆者にとってライフワーク的な大事業であるが、中等英語教育の現場と学界の両極を知る者としての筆者に課せられた使命を一言で言い表すならば、それは「2つの世界の橋渡し」ということになる。

私は将来、中等英語教育の現場に復帰する予定であるが、「教育的健全さ」を備えた教材や教授法

の開発のために、自分自身を含めた現場教員の実践に対して、積極的に科学的／言語学的観点からの考察・検証を行っていききたい。「教師が持つ教育実践に有用な実践知、経験知…を蓄積し、体系化すれば、教育実践の新しい知識の創造につながり、教育実践理論は大きく進歩する」(木村 2001: §2.4.1)ことは確実であり、この意味で現場教員が担う役割は非常に大きい。

また、学術研究、特に言語学に従事する者としては今後も、学究的知見の実践的応用を、あくまでも教育現場レベルの具体的な観点から考えていききたい。言語学の理論が英語教育に貢献できることを示す手段は、現場教員や学習者にとっても利用／入手可能な教材を作り出してそれを実際に試すこと以外にはなく(Tyler 2008: 485-486)、このような教育研究に携わる学界人あるいは教育実践者に要求されるものは、学究的／科学的真実への探究心よりはむしろ、純粋に「教育現象を『子どもの成長』『教育の進歩・改善』の視点で捉える」(木村 2001: §2.4.3)教育従事者としての誠実さ(あるいは探究心)である。⁸²⁾ また、本研究が依拠する認知言語学というパラダイム、また言語学という狭い一学究分野に限らず、広く学界からもたらされる知見の中には、教育的応用可能性を秘めた無数の「宝物」が眠っており、そのようなものに関しても、実践レベルで活用できるよう、積極的に具体的教材化を図っていききたい。

かの有名なマーク・トウェインはかつて自分自身の作品の位置づけを、次のような言葉で表現した。

My books are water; those of the great genius are wine—everybody drinks water.

(私の本は水だ。偉大なる天才の本はワインだ。誰もが飲むもの、それは水だ。)

この言葉でトウェインは「ワインは人によって好みが分かれ、また単なる嗜好品であり、生活に絶対に必要なものではないが、水は誰もが飲み、また生きるために不可欠なものである」ということを意図し、自分の本はその「水」のようなものだ、と主張している。このトウェインの言葉を借りて、私の立場を言い表すならば、

My studies are water; those of the great genius are wine—everybody drinks water.

ということになる。私が目指す研究は、一部の玄人にしか理解できないような「ワイン」ではなく、専門的な知識を有しない人でも、その「味」が理解でき、誰もが必要とする「水」のようなものである。少なくとも生の現場で望まれるもの、必要とされるものは後者である。

私は今後も、本稿で提示したような学習教材の作製を中心に、中等英語教育に特化した教育認知言語学的研究を進めていくつもりであるが、その過程においては、自分自身を含めた英語教育研究者にずっと問い続けたい。今、あなたが携わっている研究の向こうに教育の現場と生徒の顔は見えているか、と。⁸³⁾

付記

本研究の構想は同志社大学在学中における認知言語学との出会いの年(2005年)にまでさかのぼる。当時、筆者は言語学のゼミに所属していたが、そのゼミでの使用テキストが認知言語学の入門書であるDavid Lee(2001)の*Cognitive Linguistics: An Introduction*であった。その第3章のoutやupの説明の項で「おお! 認知言語学、スゴイ!」と純粋に感動し、第5章の“Raising Constructions”では「うわあ!!」と身震いし、第7章の法助動詞の説明で、筆者は完全に認知言語学に魅了された。Lee(2001)で得たこのような感動と興奮が原動力となり、筆者はすぐに本稿のような「教育認知言語学」的な研究に着手した。もちろん「認知言語学は英語教育の生の現場に大きな貢献ができる」という信念があつてのことである。

その2年後、Takaki(2007)として、この構想を初めて成文化したが、この英語教育に関する研究

は、筆者の所属や専攻上の理由から、「裏ネタ」的な位置付けであった。公式の「本ネタ」である純粋な言語学の研究（修士論文）を進めながらであったため、その進行は亀の歩みであったが、言語研究で得た知見も取り込みながら、高木（2008a）、高木（2008b）と、その内容を徐々に拡大・精緻化していった。

その過程においては、言語学の「外」からアイデアを得ることも少なくなかった。筆者は、京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育論講座が提供する講義を2007～2009年度の3年に渡って受講してきたが、そこで得られる言語と教育に関するさまざまな知見が、本研究を少しずつ形あるものにしていったように思う。特に、当講座の田地野彰教授には、大学院入学当初から大変お世話になった。田地野教授からは、学問的な助言のみならず、常に暖かい励ましの言葉を掛けていただき、そのお言葉に筆者はどれだけ勇気づけられたか分からない。また、本稿の基になっている高木（2008b）の学会発表時には、筆者の拙い発表のためにわざわざ会場まで足を運んでもくださった。ここに記して心からお礼を申し上げます。

最後に、先に触れた認知言語学との出会いの際、この学問と筆者の「仲人」をしてくださった同志社大学の菊田千春先生と、この学問との「格闘」を共にしたゼミ生にはこの場を借りて改めて感謝の意を表したい。あの「菊田ゼミ」という場がなかったならば、筆者にとってライフワークとも言える「教育認知言語学」的研究が（道半ばではあるが）このように具体的な形になることはなかっただろう。あの場がなかったならば、およそ、このような発想すら浮かんでいなかったかもしれない。本稿を執筆するにあたり、この研究の原点が『05 菊田ゼミ Junior Seminar』であったことを再認識した次第である。菊田先生とゼミの同志に、この論文と共に最上級の感謝の気持ちを捧げたい。

注

- 1) 本稿は、第34回全国語学教育学会国際大会（JALT 2008）における口頭発表（高木 2008b）に基づいて、若干の加筆・修正を施したものである。また、同発表は、Takaki (2007)及び高木 (2008a)を発展させ、内容をより精緻化したものである。
- 2) 本稿において「英語教育」あるいは「(教育) 現場」というとき、それらは中学校（中学校・高等学校）におけるそれらを指す。
- 3) もちろんこれは主に言語学が担うべき仕事であるが、京都大学の田地野彰教授によれば（私信）、海外の大学の外国語教育系の学生は、言語そのものについてもしっかりと学ぶとのことである。田地野教授は、もし、日本の大学の状況がそうでないとしたら、それは「特殊」ないしは「異常」な例である、というニュアンスのコメントをされていた。
- 4) Cf. 「… [第二言語学習の研究の] 大半が授業を『如何に』展開すべきかという概略の方策に焦点が当たっているばかりで、『何』を教えるべきかという語学指導の中身の提示方法とその効用についてはなおざりになっている感否めない。」（上野 2007: vi）、「言語とは何かがわかってはじめて言語習得理論を開発し得る。」（ラドフォード 1984: 1）
- 5) この意味で私は、直接のターゲットである英語だけでなく、母語である日本語も研究の対象としてきた。つまり私は、ある言語を「真の意味で知る」ためには、それ以外の言語も「知る」必要があると考えている。例えば、英語学習者としては専ら日本人を相手にする私の場合、日本語も「知っている」必要がある（あるいは、そうあれば、少なくともも有用である）。すなわち、「日本語を知る」ことは「英語との共通点・差異を知る」ことにつながり、そしてこのことは「英語を知ること」にほかならない。但し、私は、これを特別な考え方とは思っておらず、むしろごく普通の健全な考え方だと思っている。しかしながら、言語教育に携わる現場教員の実情は必ずしもこのような考えに沿ったものとは言えない。日本の中等教育現場で言えば、英語教員は英語のみを、国語教員は日本語のみを、それぞれの目標言語として「勉強」しているだけというケースがほとんどである。但し、前者の場合、英語と向き合っているというだけで、英語教員がそのことを意識せずとも、日・英語の比較・対照研究の要素は必ず付いてくる。しかし、後者の国語教員の場合は事情が異なり、通常の国語の教材研究の範囲において、そのような日・英語の比較・対照の要素が含まれることは稀である。このため、国語教員が日本語（の教授法）を磨くために行う外国語学習は、自らの意志で意図的に行われる

という場合にほぼ限られる。私は「日本語を知るために、ある外国語の勉強をしている」という国語教員に未だに出会ったことがない。しかし、英語教員が(意識している・いないに関わらず)日・英語の比較・対照学習を行っているのと同様に、国語教員が日本語以外の外国語と向き合うことが必要なのは明らかである。「日本語は英語に比べてなぜ語順が自由なの?」や「日本語では語順は自由のはずなのに、『昨日は何を食べたの?』に対して『何を昨日は食べたの?』は少し違和感があるのはなぜ?」という日本語に関する生徒からの質問に答えることができるのは(皮肉なことに)多くの場合、英語教員の方ではないだろうか。このような知識は、言語学界からの単なる「豆知識」ということに留まらず、日本語として「より自然な」文章を書くために必須の知識である。国語教員にとっては、例えば、作文指導の際に、これまで「日本人としての直感」だけに頼り、「なんとなく」指導してきた事項に「明示的」な説明を加えるために、専門家として当然持っておかなければならない知識である。平泉・渡部(1995:197)では、日本の「国語の時間は日本語の文学的勉強(鑑賞)になっており、英語の時間こそが、日本語の語学的勉強の時間になっている」と指摘されている。このような国語教育の状況は、彼らの著書の初版が発行された1975年から四半世紀以上たった現在でも変わっておらず、国語の授業において文学の読解に焦点が当てられ、言葉の学習が軽視されている現状が森山(2009:4)でも指摘されている。大津(2006:26)の言葉にもあるように「ことばに対する意識を高めることが豊かな言語生活を送る上で持つ重要性の認識は国語教育関係者の間でもまだまだ低い」ようである。「英語の先生が、英語の先生であるだけにとどまっている限り、教室英語の恩恵が少なくなる」(平泉・渡部1995:197)ことと同様に、国語の先生が「国語の」先生でしかありえないとすれば、たとえ本人が母語話者だとしても「本物の」国語を教授することは極めて困難だろう。この件に関して私は、言語教育者が直接の目標言語以外に最低一言語を修得/学習することを義務化するべきだと考えている。このことは「二科兼学のすすめ」として、平泉・渡部(1995:196-204)でも述べられている。私は、英語教員や国語教員がそれぞれの教育活動を「英語教育」や「国語教育」という「狭い枠組み」で捉えているようでは、効果的な教育はできないと考えている。それらは断絶した別個の教育活動ではなく、「言語教育」という1つの枠組みで捉えられるべきである。つまり、英語教育と国語教育は「共通基盤を求めると同時に、両者の相違を理解しあって、相互に協力し合うこと」(西尾・石橋1967:224)が必要であり、「有機的に連携することによって一体化されるべき」(大津2006:21)なのである。このことに関連する重要な国の動きとして、2008年3月に告示された『中学校学習指導要領』の外国語の欄においても、「日本語との違いに留意して」や「英語の特質を理解させるために」(文部科学省2008a:110)等の文言が付け加えられており、文部科学省も「国語をはじめとする言語に関する能力の重視」(文部科学省2008b:2)をようやく謳うようになった。英語教育と国語教育を言語教育という共通の枠組みで扱っている論考としては、東京教育大学英語教育研究会(1977)、『英語教育』編集部(2006)等があるが、ここで言及した「二科兼学」や「言語教育」については稿を改めて詳しく論じたい。

- 6) 本稿は、客観的な数字やデータを提示できるような実験に基づいたものではなく、厳密には「研究論文」というよりは「エッセイ」の色合いが濃いものになっている。先にも述べた通り、本稿は問題提起の場であり、読者と問題(意識)を共有し、それらに対する筆者の考えや改善案を提示することを第一の目的とする。

- 7) 以下に示すように、言語学がその一端を担う認知科学全体としても、教育への寄与が大きく期待されている。

(i) 「認知科学、すなわち、心の科学は、学習と教授の応用科学をもたらしすることができるのである。すなわち、認知科学は学校を改革し、学習環境を改善するための深い示唆を含んでいる」

(ii) 「認知科学は、生物学が医学の実践を導くのとまったく同じように、教育実践を導くことができる」
(以上、ブルーアー1997:2-3)

認知科学の詳細に関しては、ガードナー(1987)を参照。

- 8) 「英語語法文法学会主催 第5回語法文法セミナー開催のお知らせ」より。
(<http://english.chs.nihon-u.ac.jp/segu/Seminor%205.pdf>, 2008年7月30日閲覧)
- 9) 言語学に限らず、「学界で行われている基礎研究は、実用性に欠ける」とよく言われる。

- (e.g., (i) 「基礎知識を直接実用に利用することは通常不可能」、(ii) 「[脳科学や心理学等の] 諸理論, 諸成果も, 時には局所的, 抽象的であり過ぎたり, マクロ的に有用であっても, 現実の子どもの個性豊かさの故に, また, 現実の事態, 相互作用の複雑さ故に, 諸成果が曖昧過ぎたり, 決定論的安定性に欠ける点を認めざるを得ない」、(iii) 「これら [=脳科学, 神経学的・遺伝子学的研究] の基礎的学問領域も, 実際の教育との関連でみた場合, 研究対象の記述の仕方がそれぞれの領域で独自の発展を遂げているため, 有機的な関係をもたせることなく, その結果, 教育に対して大きな力をもってこなかった」(木村 2001: § 2.3, 2.4.2))
- 10) 認知言語学会第7回大会(2006年9月23-24日)において, 森山新教授(お茶の水大学)も同様のコメントをされていた。
 - 11) 大木充教授(京都大学)のコメント(2008年度京都大学大学院人間・環境学研究科集中講義『外国語教育論演習2』(2009年2月6日)にて)。
 - 12) 田尻悟郎教授(関西大学)のこぼ(関西大学HP「教員紹介」より:
<http://www.kansai-u.ac.jp/fl/teacher/list02.html>, 2010年1月28日閲覧)。
 - 13) もちろん, 藤原(2006: 65)が言うように, 「大学の本領は直接の応用を視野に入れない基礎研究」であり, 「『役に立たない』は必ずしも『価値がない』を意味しない」ことも理解しておかなければならない。このこと(学究的研究とその有用性)に関連して, 国際高等研究所の木下富雄先生は, 次のようなコメントをされていた(日本認知心理学会第5回大会(京都大学, 2007年5月26-27日)にて)。
 - (i) 研究者自身も全ての研究を有用と思っているわけではない。
 - (ii) ただ自分の知的好奇心を満たすためだけの研究が存在するのも事実である。
 - (iii) いくら後付けで自分の研究の正当性(妥当性)を主張しても, それらの判断をするのは社会である。
 - 14) Cf. 「数学者ならば, 自分の仕事を普通の人々と関連づけることは期待されていない。…しかし, 言語[学者]は話が違ってくらしい。」(ジャッケンドフ 2006: 2)
 - 15) 日本の英語学習参考書として名高い『徹底例解 ロイヤル英文法』(旺文社, 2000年)は, この譲歩の *as* の使用制約に触れているが(p. 624), 中等英語教育の現場において, この事項は「常識」(教授事項)として定着していないと思われる。
 - 16) 2007年度京都大学大学院人間・環境学研究科講義『言語機能論1』のハンドアウトより(2007年7月2日, 東郷雄二教授担当)。
 - 17) ここでこの簡略化という語は, Tickoo (1993)が挙げる次のような意味で用いている:

“...a process that enables us to concentrate on what is currently important and to ignore what is currently irrelevant.” (p.4); “...any means taken to make anything easier to understand so that it may be taught and/or learned.” (p. 155)
 - 18) Cf. 「学習英文法は, 英文法の中の基礎的な部分を正確にしかも分かりやすく解説したものであるべきで, 学習の手助けが最優先」(大津 2007: 40)
 - 19) 英文法の簡略化に関する最も大きな問題は, 簡略化される際に「仮に」排除されるはずの項目が, 結局, 学習者に「永遠に」提示されないままである, という事実である。本来なら, そのような項目は, 学習者のレベル(発達段階)に合わせて提示され, 学習されていくべきであり, そのように提案する学者も多い(例えば, Achard (2008: 450), Chalker (1994: 42), Taylor (2004: 129)を参照。(Cf. 上野 2007: 391, Ungerer 2001: 216))。つまり, 学校文法や教育文法は, 究極的には学習の対象物ではなく, それらはあくまでも「生の/本物の文法」を習得するための一手段であるべきということである(白畑ほか 2009: 225)。
 - 20) ちなみに, Leech (1994: 17)は, 教育現場における文法を, “teachers’ grammar” と “learners’ grammar” の2つに分類し, (当然のことではあるが) 教師は, 「学習者が目指す文法」以上の内容から成る文法知識を有しておくべきだと述べている。
 - 21) “[Image schemas are]...schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force.” (Langacker 2008: 32) (Cf. Croft and Cruse 2004: 44-46, 松本 2003: 49-65, 辻 2002: 13-14)
 - 22) 認知言語学で「イメージ・スキーマ」という概念が最初に使われたのは, 英語の前置詞の意味記述」(松本 2003: 50)であるとされる。

- 23) 但し、この逆の場合、すなわち、学界における「玄人向けの」スキーマの方が、一般の学習者にとっても分かり易い場合も存在する。例えば、(定)冠詞に関しては、大西・マクベイによる(21)よりも、LangackerやTaylorによる(22)の図の方が説明力があると思われる。
- 24) 「外国のことは辞書と文法書があれば分ると思うのは大間違い」という鈴木(1973: 122)の言葉も、外国語学習における「ことば以外」による説明の重要性を示唆している。
(Cf. 「イメージすることの重要性」, 「視覚的な面で直感に訴える」(スピーロ 2007: 107, 335))
- 25) このことは次のような概念と密接に関連している:
- (i) “psychological reality” (心理的实在性)
 - (ii) “psychological plausibility” (心理的尤もらしさ) (以上、田中ほか2006: 13)
 - (iii) “cultural thought patterns” (Kaplan 1966, 1987)
 - (iv) 「スキーマの文化的差異」 (竹内 2000: 141)
 - (v) 「認知モード」 (中村 2004: 33-48)
- 26) ただし、田中ほか(2006)に関しては、「指導法アラカルト」として、かなり具体的な提案も行っている。
- 27) Cf. 「手続き上の諸方法、提示の順序、さまざまな細かい工夫などは、実験してはじめて決定するもの」 (ブルームフィールド 1965: 668)
- 28) これが認知言語学が「お絵描き言語学」としばしば嘲弄を受ける所以である。
- 29) 厳密には、小野先生、高野先生のお二方とも「現場」の先生ではなく、「学界」の先生である(それぞれ、成蹊大学、昭和女子大学にお勤めである)。
- 30) このイメージ・スキーマのオリジナルは、大西(2003: 89)によるものである。
- 31) 藤井先生は、研究機関と位置付けられる高等専門学校(高専)にお勤めであり、当然ながら学界の研究者ということになる。しかし、高専の学生には高校生の年齢層も含まれていることから、高専所属の先生方は(研究者であると同時に)中等教育実践者とも見なすことができる。また、今回の研究における実験対象は高専3年生であり、この研究は中等英語教育における実践例と見なすことができよう。
- 32) この他、藤井による実践例としては、動詞に後続する不定詞と動名詞の選択に関して、同じくイメージ・スキーマを用いて指導した藤井(2009)がある。
- 33) Cf. 「外国語の基礎部分は、実際の事物や場面—たとえば教室内のそれとか、絵によるとか—と関連づけて提示されるべき」 (ブルームフィールド 1965: 674)
- 34) Cf. (i) 「教材は学習者の能力の限度内に十分あるものたるべきであって、パズルを解くことは、言語の学習ではない。」 (ブルームフィールド 1965: 674)
(ii) 「[学究的研究の現場への] 出荷にあたっては『加工』が必要」 (上野 2007: iii)
- 35) 藤井(2010: 11)自身も「英語の授業のためというよりも、認知言語学の導入のような教授法も見られる」と述べ、過去の認知言語学的知見の英語教育への応用例を批判している。
- 36) Cf. 「…多くの言語教師は…かなり多数の言語教授『方法』などについて、教授法研究者の自信ある提言にまどわされて絶対正しい方法だと信じ込まされてきた」(ロング 1998: 119)
- 37) 研究者側にとっては「教育現場を扱っても業績にも何もならないから」(広島大学・柳瀬陽介教授のことば (<http://ha2.seikyou.ne.jp/home/yanase/essay98a.html>, 2010年2月15日閲覧))という現実的な事情もあるのだろう。
- 38) この研究は、これまでの教育学と教育現場の関係を述べたものであり、基本的には、言語学と教育現場の関係は視野に入れていない。しかしながら、「教育現場で応用するための研究」という点では、教育学も(応用)言語学も目標を共有しており、ここで挙げられている観点から、教育現場と言語学の関係あるいは教育現場と学界全体の関係を見直すことは有用であると思われる。なお、(32)の日本語訳は石黒ほか(2003: 175-176)を参考にした。
- 39) Cf. 「多忙を極める現場の先生方が難解な生成文法の書物を紐解いて、教育に応用するために独力で読もうとする可能性は低い。」(白畑 2008: 65), “[Teachers are] unfamiliar with the theoretical framework or unable to make links between the theoretical analysis and effective teaching materials.” (Tyler 2008: 456)
- 40) 伊村(2003: 187)も「中等教育、特に中学校の英語教授の最大関心事は入学試験で」あり、「そのために英語教授法の歪曲されていることは否定し得ない」と述べている (cf. “High school

- curriculum is controlled by entrance exams of universities. Universities need to re-examine exam contents.” (Ross-Smith 2008: 4)。
- 41) 金谷 (2008: 78-84) は「受験が諸悪の根源」とする考え方に批判的である。
 - 42) 関西大学の山本英一先生は、ある研究会で現場教員を対象に教育現場における語用論の有用性を説いた際、フロアから「(中等教育の現場には) 関係ない」、「大学入試で問われますか？」等の反応を得たという (山本 2008: 1)。現場教員にとって学界の知見は机上の空論でしかないこと、また現場教員には受験の存在が大きいのしかかっていること、さらには現場教員が学界人 (の主張) を敬遠する傾向があることがここからも伺える。
 - 43) いま 1 つ教育現場と学界の断絶を生む要因と考えられるものを、現場経験者として挙げるとするならば、教員が抱えるめまいがするような「莫大な業務量」ということになる。「立派な英語の教師であるためには、英語について新しく生み出された知見を知り、英語そのものに起こる変化についていくための勉強を欠かすことはできない」(成田 2008: 123) とは言うものの、現実には現場教員にそのように「外」に目を向ける余裕など与えてくれない。
 - 44) 「2 つ」の英語に関しては、個人レベルでは全く手も足も出ない難問である。現状を改善し、1 つの英語 (例えば、学界で追究する英語) に統一する、というのは非現実的な話である。
 - 45) “Usability” (使用可能性) とは「英文法がコミュニケーションに役立つかどうかの尺度」(田中 2006: 175) のことである。
 - 46) 「認知モード」は言語学界でしばしばその存在自体が議論となるが、筆者はこの概念は英作文の指導で有用であると考えている。この概念を導入した英作文指導の教材については、稿を改めて紹介する。認知モードに関しては、中村 (2004: 33-48) 及び中野 (2005) を参照。
 - 47) Cf. 「人類のための科学」・「利用／応用価値」vs. 「真理の探究／真実の解明」(木村 2001: §2.1, 2.2.1)
 - 48) 但し、黒田 (2008: 5) では「すべての科学的理論は応用的価値をもつ必要性がある」とされ、すなわち「科学的に正しいもの」は必然的に応用的価値も持つと述べられている。
 - 49) 日本語訳は、チョムスキー (1989: 179) より。
 - 50) 小寺 (2004: 20) においても「教育的な視点からは必ずしも…科学的・学術的に見なければならぬ」と述べている。彼の研究においては、*There is a man φ wants to see you* という類の *There*-アマルガム構文が扱われており、当構文は、科学的・学術的には「関係代名詞の省略と見るべきではない」と分析されている。しかしながら、小寺 (2004: 20) は、教育的には「関係代名詞の省略」とする方が「合理的と言えるのかもしれない」としている。*There*-アマルガムのより詳細な議論については、Takaki (2009, 2010a, 2010b, 2010c)、高木 (2010) を参照。
 - 51) DVDの中で、黒板や軍手を使って「『誰が』→『どうする』→『何を』…」というような指導が行われているが、これは田地野 (1999) で提唱され、田地野 (2008) や山岡 (2009) 等でその効果が実証されている「意味順」を用いた語順指導法である。
 - 52) 『第 14 回 FNS ドキュメンタリー大賞』(2005 年 11 月 3 日放送)、『プロフェッショナル: 仕事の流儀』(2006 年 9 月 7 日放送)。
 - 53) <http://d.hatena.ne.jp/karishima/20071016> (2010 年 2 月 2 日閲覧)。
 - 54) 柳瀬陽介教授個人の HP より。
(<http://ha2.seikyoe.ne.jp/home/yanase/essay98a.html>, 2010 年 2 月 2 日閲覧)。
 - 55) この枠組みは、より広くは、木村 (2001) が提唱する「教育実践学」の下位分野と位置づけられるだろう。そこでは、学界からトップ・ダウン的に下りてくる、現場に関して無知な学界人によって構築された「机上の空論」よりも、現場の教育実践者が持つ「実践知」・「暗黙知」が重視される。そしてそのような教育実践に有用な「知」がボトム・アップ的に吸い上げられ、蓄積・体系化されることによって、本物の「教育実践理論」が生み出されることになる。言うまでもなく、この理論は「学究的・科学的探究」の結果でも、それを達成するためのものでもなく、真の意味で「教育課程の編成やカリキュラム開発、授業改善、子どもの成長支援、クラス編成、学級経営など、学校の教育実践レベルでの教育の進歩・改善、教育実践の問題解決」(木村 2001: § 2.2.1) を達成するためのものである。
 - 56) 京都大学 HP (田地野彰教授「研究テーマ紹介」) より。
(http://www.h.kyoto-u.ac.jp/staff/161_tajino_a_0_j.html, 2010 年 2 月 2 日閲覧)

- 57) スポルスキーのモデルでは、一般言語学と第2言語教育学の直接の相互作用は仮定されていない。田地野彰教授は、この相互作用(図2における太線の矢印)も存在するという立場である。
- 58) Cf. [現状分析(see)] → [設計(plan)] → [開発と試用(do)] → [実施と評価(see)] (国際交流基金 2008: 16-17)。
- 59) Cf. 「理論を教育に応用しようとする意気込みを持った人材が必要」 (白畑 2008: 65)
- 60) San Miguel & Nelson (2007: 73)でも、“research professionals”の重要性は述べられているが、その逆の“practicing researchers”のことは何も触れられていない。また、Taylor (2004: 115)は、言語教育に対する認知言語学の応用可能性を強く主張しながらも、自らの立場を(“active practitioner”ではなく)単なる“interested observer”であるとして、やはり、教育界を「外」から眺めているだけである。
- 61) 木村 (2001: §2.1) は、教育心理学を例に、その歴史をたどり、「実践学を学として成立させることの困難さ」について触れている。
- 62) 本稿で強く主張している教育現場と学界の協力の重要性に加え、木村 (2001: §2.5) では、行政(教育委員会)を加えた3者のパートナーシップの必要性が述べられている。
- 63) 本稿は特に「教育認知言語学」的研究であり、ここで紹介する教材例もその特徴を有するものである。但し、筆者はあくまでも「認知言語学を大きな柱とする」というスタンスであり、今後の英語教育研究において、認知言語学以外のパラダイムや理論等を完全に否定・排除するというわけではない。教育に応用できそうなものであれば、その枠組みを問わず、積極的に利用していくつもりである。例えば、*all* の文中での位置の説明は、丸暗記はもちろん、生成文法の“tree”を用いた説明(Radford 1997: 158, 176)を加えても混乱を招くだけであり、そのようなものより機能構文論的な説明(高見 1998: 165-196)の方が教育効果は高いだろう。また、関係節化に関しては、現在の学校現場では機械的な作業が行われており、「言語学的には」非文となる例が多用されている状況が予想されるが、そこに生成文法の「付加詞条件」や「複合名詞制約」(原口・中村 1992: 11-13, 106-108)を持ち出しても事態は改善しないだろう。それに対し、「機能的制約」(高見 2003: 89-91)による説明は理解しやすく、学校現場でそのような非文を減らす効果は十分にあると思われる。
- 64) 最近では、NHKの英会話番組でもコーパスが利用されていた(『コーパス100! で英会話』, 2009年3月30日～9月25日放送)。このほか、コーパスの言語教育への応用については、中條ほか(2005, 2008)やグレンジャー(2008: 第3部), Hadley (2002), 齋藤ほか(1998: 12章), O’Keeffe et al. (2007)等を参照。
- 65) DDLはJohns and King (1991: iii)では次のように定義されている: “the use in the classroom of computer-generated concordances to get students to explore regularities of patterning in the target language, and the development of activities and exercises based on concordance output.” ちなみに、DDLはこの他に“discovery learning”(Leech 1994: 20)や“classroom concordancing”(齋藤ほか 1998: 265)とも参照される。
- 66) ここで紹介する教材はいずれも学習塾の英語の授業で筆者が実際に使用したものである(2007年12月～2008年2月)。但し、学習塾という環境や、受講者数(中学2年生5名程度)の関係で、実験的なことは実施できていない。これらの教材の教育効果については、実験の環境・条件を整え、今後の研究の中で検証していく。
- 67) 実際には、データの“authenticity”を保つために、意図的に手を加えなかった、という事情もある。教材に関する“authenticity”については、白畑ほか(2009: 28)を参照。
- 68) *say, tell, speak, talk* の事態構造のスキーマの作成に際しては、安藤・田中(1987: 12, 289-290), ファロン(2004: 14-17), 小池(2006: 82-83), 大西・マクベイ(2006: 163), 清水(2003: 161-166), 田中ほか(2006: 30-31)を参考にした。
- 69) 白畑ほか(2009: 207)では、「気づき」は「目標言語の形式的特徴とそれが表す意味・機能との関連に学習者が意図的に気づくこと」と定義され、図5においてこの意味での「気づき」に適うものは「気づきⅡ」のみであり、「気づきⅠ」はこの定義からみれる。「気づき」の概念については、Hadley (2002: 6), 田中ほか(2006: v), Taylor (2004: 131), 特に、Al-Hejin (2004)及びSchmidt (1994)を参照。

- 70) 逆に、教員の観点からすると、学習者の気づきを促進するための「学習者の意識を言語形式（特に文法）へ意図的に向けさせる指導」（白畑ほか 2009: 68）のことを「意識化」（“consciousness raising”）という。
- 71) このように「例文を工夫して配列し、学習者に与え、学習者自身が文法規則を自ら発見できるように導く指導」が意識化の典型的な方法だとされる（白畑ほか 2009: 68）。
- 72) “form-focused instruction”（言語形式重視の指導）については、Doughty and Williams (1998), Ellis (1990, 1997, 2008), 大下（1996）, 白畑ほか（2009）を参照。
- 73) “focus on form”（言語形式の焦点化）については、Doughty and Williams (1998), 石黒ほか（2003）, Long (1991), Long and Robinson (1998), 村野井（2006）, 白畑ほか（2009）を参照。
- 74) Fotos and Ellis (1999: 192)は、文法の教授で必要なことは、「練習」ではなく、「意識化」であると述べている。また、Schmidt (1991: 145)は「気づき」の要素を含む “form-focused instruction” は、特に成人の学習者にとって重要であると主張している。
- 75) “... grammar instruction shouldn't be limited to either approach [inductive or deductive].” (Takeuchi 2008: 2)
- 76) 教材に関する“authenticity”については、白畑ほか（2009: 28）を参照。
- 77) “The use of authentic text makes it likely that not only structure and necessary choice but also the typical behaviour of words and phrases will be captured and...highlighted for the learner.” (Willis 1993: 92)
- 78) Cf. 「KWIC は文法項目そのものを教えるものではない。代表的な例を取り上げながら、文法や語句の意味についての意識化・気づきを生み出すところにその意義がある」（齋藤ほか 1998: 255）, 「ことばを考える対象とし、その仕組みや働きを意識的に捉える力」, 「ことばへの気づき」, 「メタ言語意識」（以上、大津 2007: 141-142）, 「メタ認知」（三宮 2008）
- 79) 少なくとも今回の教材においては、スキーマによる学習は補助的な位置づけ、あるいは言葉を介しての学習と相補的なものと考えている。
- 80) 但し、齋藤ほか（1998: 252）では、コーパスから用例を抽出する際の留意点として、(i) 「生徒が短時間に全体を見渡すことができるよう、出力する用例の数を少なくする」こと、(ii) 「教師の側で用例を取捨選択しない」ことの2点が挙げられている。
- 81) これは4節で見た、イメージ・スキーマを応用した教材の問題点そのものであるが、この種の教材はこのような問題を常に孕んでいると言える。
- 82) Cf. 「“真理の探究” “事実の解明” の科学技術から、“人類のため” の科学技術…へと、これまでとは異なる学術研究のあり方（価値観を基盤に含む科学技術）へとパラダイムシフトしてきた」, 「教育研究も純粋研究にとどまらず…教育的価値を追求する…教育実践研究に転換することが求められてくる」（以上、木村 2001: § 2.1, 2.2）, 「これからの認知科学は、人間社会への貢献という視座を忘れてはいけない」（乾 2005: 135）
- 83) 木村（2001）の論文はウェブ上でも公開されているが（http://www.naruto-u.ac.jp/kyozai/jyugyou/d/main_2_2.html, 2010年2月12日閲覧）, 彼はその目的を「ささやかでも、教育実践、授業実践の進歩に連なる語りの輪ができ、広がり、ネットワークを通して語り合いながら、教育の改善、授業の改善に貢献」（まえがき）することとしている。私も木村と全く同様の目的で、今後の研究成果及び教育実践をウェブ上で公開していく予定である（<http://1st.geocities.jp/rebornn2005/academic.htm>）。本稿や今後ウェブ上で公開される研究成果が契機となり、筆者とその目標を共有しようという有志が現れ、この分野の研究のネットワークが広がり、同時に中等英語教育に特化した教育認知言語学的な研究に、より多くの注意・関心が向けられるようになるとしたら、それは筆者にとって望外の喜びである。

付録1(藤井(2010)で使用された教材①)

助動詞の確認問題

学科() 番号() 名前()

* 日本語の意味に合うのに最も適切な助動詞を下の四角から選び、カッコ内に書き入れなさい。同じものを何回使っても構わない。

- (1) 明日は雨でしょう。
It () rain tomorrow.
- (2) それは本当に違いない。
That () be true.
- (3) 英語は話せるよ。
I () speak English.
- (4) 千恵子はどこにいる? 寝室にいるかもしれないよ。
"Where is Chieko?" "She () be in the bedroom."
- (5) すぐに先生に謝りにいくべきだよ。
You () go to apologize to the teacher right now.
- (6) 彼は学校にいるはずですよ。
He () be at school.
- (7) 高専を卒業するためには、授業に出席しなければならないです。
You () attend the classes to graduate from college of technology.
- (8) この図書館から本を借りてもよろしい。
You () borrow books from library.
- (9) 窓、どうしちゃったんだろう。どうしても開かないよ。
What happened to the window? It () open.
- (10) あなたの新しい生活が、幸せに満ちたものになりますように。
() your new life be filled with happiness!
- (11) 事故は起こるものだ。
Accidents () happen.
- (12) 私たちはみな死ぬ運命なのだ。
We () all die.
- (13) 彼が夜こんな遅くに働いているはずがない。
He () be working this late at night.

must / should / can / can't / may / will / won't / shall

付録2 (藤井 (2010) で使用された教材②)

注意すべき助動詞の復習

* よく間違えてしまう助動詞の復習としてもう一度、意味の確認をしましょう。

* 否定形は肯定形とは意味が変わるものに注意しましょう。

これら助動詞に共通するイメージは

助動詞	意味
must	

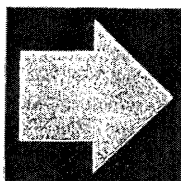
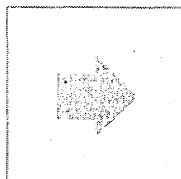


Figure 1. Δ vs. Δ ...

高い圧力

must のイメージは「強い力」。私
たちを強い力で押していくこのイメ
ージが、**正解者の力**（～しなくては
ならない）、**正解者の力**（～に
ちがいない）につながる。

助動詞	意味
should	

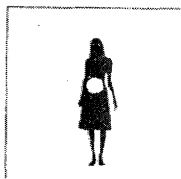


四、基本公式(一)

弱い圧力

should は must と同系列の意味をもった助動詞。イメージは「圧力」。とはいえ、must のような高い圧力は感じられません。もっともっとマイルド、それが should なのです。

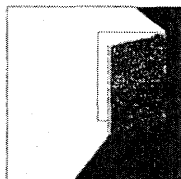
助動詞	意味
can	
can't	

[illegible]

潜在

can は「潜在」——何かの内部にある力・性質への注目。内部を見通す探る目つきです。この基本イメージが、公理・定理、潜在能力、潜在意識、可能性など、can の用法すべてを

助動詞	意味
may	



四基本（ノール）

開かれたドア

may は「開かれたドア」——閉ざされていないということ。それが **イノベーション**、**社会起業家**、などを生み出す原動力となっています。

助動詞	意味
will	
won't	



2006年12月

精神の活動

will の基本イメージ。それは精神の活動。具体的には **意志決定**、**意思決定** をあらわします。どちらの用法にも力強い精神の活動が感じられますね。

助動詞	意味
shall	



四葉のくさし

進むべき道

そうするしかないのです。それ以外に道はないのです。束縛されているのです。自由はないのです。「進むべき道」それが shall の基本イメージ。

付録3 (*look forward to* の用法)

問題 : 次の(1)~(4)では, “*look forward to* ~” という熟語が使われています。
 ただし, それぞれの文は (この熟語の使い方に関して) 誤りを含んでいます。
 下に挙げてある (大量の!) 実際の使用例を参考にして,
 “*look forward to* ~” 使用のルールを自分で発見し,
 (1)~(4)に含まれる誤りを正しく直してみましょう。

- (1) We are looking forward to see you again.
- (2) I look forward to Tom comes to the party.
- (3) Mary is looking forward to he calling her.
- (4) They looked forward to I visited them.

【 *look forward to* の実際の使用例 】

outlined in the papers and we *look forward to* working in even closer exactly what you wanted. [p] I *look forward to* hearing from you. [p] Yours and another in September, so I *look forward to* that. Isobel and the children Hopes were high as people *looked forward to* a new life free of shelter through since 1982 and as he *looked forward to* defending his US PGA The Earth Rat can *look forward to* some very happy times with his half of the year. He can also *look forward to* leading a content and settled [p] But I am *looking forward to* seeing what players such as wish Bill a speedy recovery and *look forward to* welcoming him back when he is pulling for me and I've been *looking forward to* Silverstone more than ever. outfit, said: 'I'm really *looking forward to* wearing it - it's bound to be a or your place. [p] I was *looking forward to* each challenge and when you are game [p] Faldo added: 'I'm *looking forward to* America because next year is my plans for it. [p] Now I can *look forward to* the future knowing that the teenager Kerry Condrón is *looking forward to* discovering the excitement and couldn't eat with braces. We *looked forward to* the day the braces would come from our last session. I *looked forward to* learning what had engendered Tallahassee. [p] Barber: I'm *looking forward to* your flying down and being in your poor voice heals. We'll *look forward to* hearing it again in about a we in the Open Space District *look forward to* her assuming a position of re only a phone call away. I'll *look forward to* hearing from you soon! [p] Most Mhm. [F02] Yeah yeah. And er I *look forward to* going back and seeing some sun yeah. [F02] They were really *looking forward to* me moving. [F01] Yeah.

付録4 (say, tell の用法) (※ 実際に使用した教材には、板書のイラストは付載されていない。)

問題1 ①～⑩における say と tell のそれぞれの使い方を発見して抜き出してみましょう。

001) They say, "How can it be right now?" (right now...今すぐに)

002) Stephen Ross says: "We see no place..."

① 003) "... He'll get over it," Jake said. (get over...克服する, 乗り越える)

004) Mr. Sims said: "There is a large demand..." (demand...需要)

005) He says, "I was listening to your program on Christmas." (program...番組)

006) And I said, "No, that's not true at all." (true...本当の)

007) "What we're looking for?" says Sarita Soni.

② 008) "... I felt we had to act," Warr says. (act...行動する)

009) "I saw an old beggar this morning," said one... (beggar...乞食)

010) "The president cannot afford it," he said. (president...社長, afford...～の余裕がある)

011) "...You see how it looks like sunset now?" he was saying. (sunset...日没)

012) My father says that we must go again.

013) The leader says that we should not do it.

③ 014) A correspondent says this is the first time... (correspondent...通信者, 記者)

015) He says that they were totally tired... (totally...完全に)

016) He says that he now has a more uncomfortable feeling about... (uncomfortable...不快な)

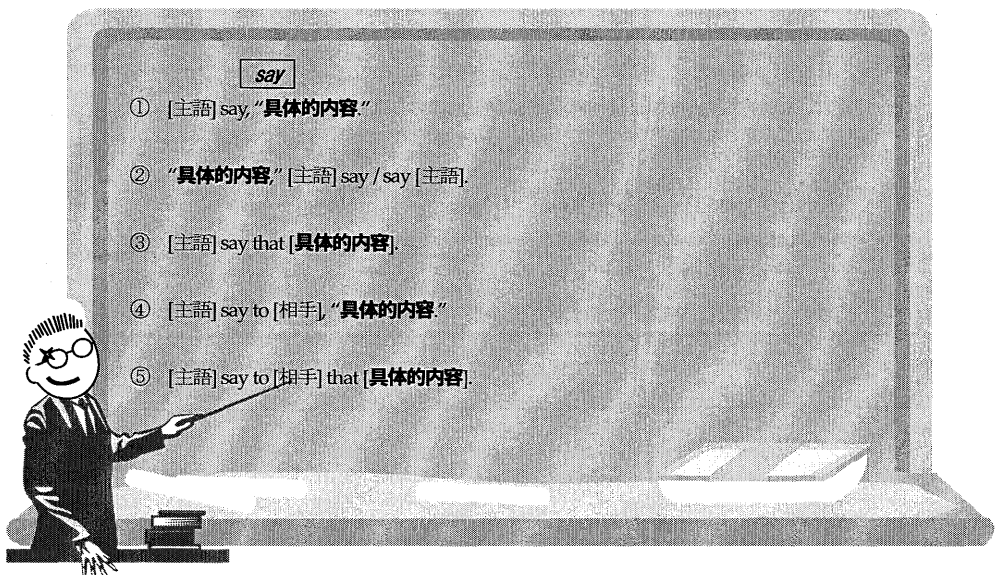
017) I remember saying that it was important things...

018) Bolcom says we're at a disadvantage. (at a disadvantage...不利な状態で)

④ 019) Wilson said to me, "My name is..."

⑤ 020) She was saying to him that it is nothing...

021) And I just kept saying to them that I don't believe it.



022) I won't tell anyone that she works with that fact. (fact...事実)

023) How could she tell him that she was haunted? (haunted...何かに取り付かれたような)

⑥ 024) I wanted to tell him I think he's wrong. (wrong...間違って)

025) It tells us Ms. Jones is fascinated with the idea. (be fascinated with...〜に興味を持っている)

026) This study tells us that healing works. (healing...治療, work...うまくいく・効く)

027) I told them we wanted to change the way.

028) I'm telling you a story

⑦ 029) She tells me everything.

030) He was telling me that.

031) Tell him that.

032) Did he tell you that?

033) The book tells you about the illness. (illness...病気)

⑧ 034) It tells you about the services. (service...サービス)

035) They told me about angels. (angels...天使)

036) Mike was telling me about that.

⑨ 037) She tells everybody. (everybody...みんな)

038) What can we tell them?

039) Raeder would tell the truth. (truth...真実)

⑩ 040) His manager tells a different story.

041) The picture tells another tale. (tale...話)

042) I told it...

say

① [主語] say, “**具体的内容**.”

② “**具体的内容**,” [主語] say / say [主語].

③ [主語] say that [具体的内容].

④ [主語] say to [相手], “**具体的内容**.”

⑤ [主語] say to [相手] that [具体的内容].

tell

⑥ [主語] tell [相手] that [具体的内容].

⑦ [主語] tell [相手] [簡単な内容/表現].

⑧ [主語] tell [相手] about [簡単な内容/表現].

⑨ [主語] tell [相手].

⑩ [主語] tell [簡単な内容/表現].

→ **内容に焦点**

→ **内容+相手=伝達に焦点**

付録5 (*speaking, talking* の用法)

問題2 ⑪～⑳における *speaking* と *talking* のそれぞれの使い方を発見して抜き出してみましょう。

- 043) She began to speak...
 044) I can still speak Arabic.
 045) Don't move and don't speak.
 046) ... he doesn't speak any English...
 047) My grandfather could speak Russian and French...
 ⑪ 048) ... they did not speak.
 049) I waited for him to speak.
 050) When I explained, Grace did not speak.
 051) At last, he was able to speak...
 052) I can't speak very well.
 053) If you want it, speak.
 054) As he speaks, the picture becomes more complex.

- 055) I speak about faults...
 056) Patricia spoke about her children.
 ⑫ 057) I spoke about the importance...
 058) He spoke about his doubts...
 059) Peter never spoke about the problem.

- 060) Recently, he spoke of his love of his home.
 ⑬ 061) He spoke of his leadership...
 062) Mr. Li spoke of the need for a balanced reduction of arms.

- 063) They speak only Spanish.
 ⑭ 064) Vesey spoke French.
 065) He spoke a lot of nonsense.

- 066) The little girls did not speak to him.
 067) You want to speak to me?
 ⑮ 068) Although they did not speak to reporters, a military doctor...
 069) He would speak to them...
 070) ... she speaks to him...
 071) I spoke to Peter Gethin, and I asked him...
 072) They spoke to you.

- ⑯ 073) That evening, he spoke with the leaders.

- ⑰ 074) He spoke to me about that.

- 075) They will talk to us.
 076) They should continue to talk to Gerry Adams...
 077) ...she talked to the baby.
 078) ...we will talk to two or three people...
 079) She would wait and talk to him first.
 080) While you talk to the people in front, I'll run around behind...
 081) I just want to talk to you.
 082) Nice to talk to you.
 083) If you'd like to talk to us, we'd love to talk to you.
 084) I talked to Richard Smith.
 085) He talked to the bird, softly so as not to frighten it.
 086) He talked to them in a low voice.
 087) ... he's talking to you.
 088) I was talking to a taxi driver...
 089) He was talking to Steve Bates.

18

- 090) Allan talked with him.
 091) I talked with Williams.
 092) Six months ago, we talked with Bojana Benic.

- 093) I could talk about the need for the workers...
 094) ...but he doesn't want to talk about it.
 095) Let's talk about the American League series first...
 096) She would talk about the fact that she's terrified every time...
 097) Let's talk about it, shall we?

20

- 098) ... people talk about hard disks and memory and...
 099) I talk about members of their family...
 100) ... he didn't talk about the War.
 101) After the game, they went home and talked about it.
 102) ... she talked about vacations...
 103) I didn't talked about this...
 104) We talked about the experience.
 105) ... and you were talking about your mother...

- 106) They're talking to people about discounts...

21

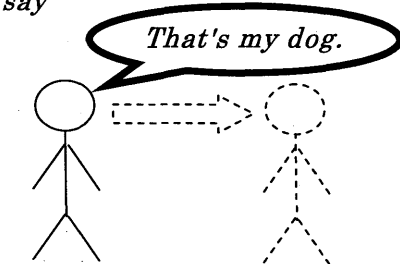
- 107) The president will talk with him about the plan...

22

- 108) ... Clinton talked until 11 P.M.

付録6 (say, tell, speak, talk の言語構造及び事態構造のスキーマ)

say



① (001)-(006) : [主語] say, "具体的内容."

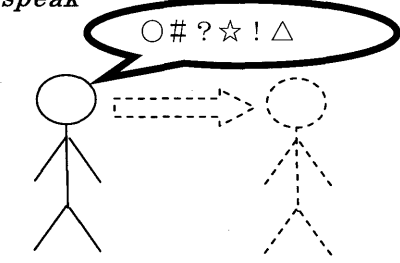
② (007)-(011) : "具体的内容." [主語] say / say [主語] .

③ (012)-(018) : [主語] say that [具体的内容] .

④ (019) : [主語] say to [相手] , "具体的内容."

⑤ (020)-(021) : [主語] say to [相手] that [具体的内容] .

speak



⑪ (043)-(054) : [主語] speak.

⑫ (055)-(059) : [主語] speak about [簡単な内容／表現] .

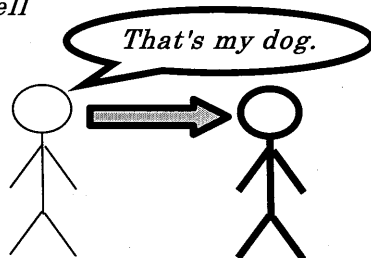
⑬ (060)-(062) : [主語] speak of [簡単な内容／表現] .

⑭ (063)-(065) : [主語] speak [言語] .

⑮ (066)-(072) : [主語] speak to [相手] .

⑯ (073) : [主語] speak with [相手] .

⑰ (074) : [主語] speak to [相手] about [簡単な内容／表現] .

tell

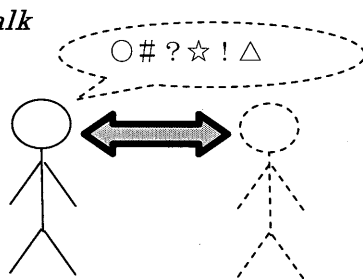
⑥ (022)-(027) : [主語] tell [相手] that [具体的内容] .

⑦ (028)-(032) : [主語] tell [相手] [簡単な内容/表現] .

⑧ (033)-(036) : [主語] tell [相手] about [簡単な内容/表現] .

⑨ (037)-(038) : [主語] tell [相手] .

⑩ (039)-(042) : [主語] tell [簡単な内容/表現] .

talk

⑬ (075)-(089) : [主語] talk to [相手] .

⑭ (090)-(092) : [主語] talk with [相手] .

⑯ (093)-(105) : [主語] talk about [簡単な内容/表現] .

⑰ (106-107) : [主語] talk to/with [相手] about [簡単な内容/表現] .

⑱ (108) : [主語] talk.

付録7 (say, tell, speak, talk の使い分けに関する練習問題)

問題3 次のことを英語で表現する場合、太字の部分には *say, tell, speak, talk* のどれを使うのがベストでしょうか。今回の授業で習った「ルール」を試してみましょう。
(ただし、答えは1つとは限りません)

- (1) 太郎はいつも大声で**話す**。
- (2) 僕は先生と2時間ほど**話した**。
- (3) 「はい」と**言い**なさい。
- (4) それについては、みんなと**話し**合うつもりだ。
- (5) 息子は、今日、学校で運動会の練習があったと**話して**くれた。
- (6) もう少しゆっくり**話して**ください。
- (7) ユミが、あの本はとてもおもしろいと**言**っていたよ。
- (8) **黙**ってて (何も**言**わないで) !
- (9) このことを彼に**教**えてあげよう。
- (10) 先生はジェスチャーを交えて**話**しをされた。
- (11) 何かおもしろい**お話**をしてよ。
- (12) 誰にも**言**わないでよ。

参考文献

- Achard, Michel. 2008. Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar. In Peter Robinson and Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 432-455. New York: Routledge.
- Al-Hejin, Bandar. 2004. Attention and Awareness: Evidence from Cognitive and Second Language Acquisition Research. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* 4(1): 1-21.
- 安藤貞雄(監修)・田中実(編). 1987. 『基本英語類語辞典』東京: 北星堂書店.
- ブルームフィールド, レナード. 1965. 『言語』(三宅鴻・日野資純(訳)) 東京: 大修館書店.
[原典: Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Company.]
- Brown, H. Douglas. 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd Edition)*. London: Longman.
- ブルーアー, ジョン T. 1997. 『授業が変わる: 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』(松田文子・森敏昭(監訳)). 京都: 北大路書房. [原典: Bruer, John. T. 1993. *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.]
- Chalker, Sylvia. 1994. Pedagogical Grammar: Principles and Problems. In Martin Bygate, Alan Tonkyn, and Eddie Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, 31-44. London: Prentice Hall.
- Chomsky, Noam. 1970. Phonology and Reading. In Harry Levin, and Jonna P. Williams (eds.), *Basic Studies on Reading*, 3-18. New York: Basic Books.
- Chomsky, Noam. 1988. *Language and Problems of Knowledge (The Managua Lectures)*. Cambridge: The MIT Press.
- チョムスキー, ノーム. 1989. 『言語と知識: マグアナ講義録(言語学編)』(田窪行則・郡司隆男(訳)) 東京: 産業図書.
- 中條清美・西垣知佳子・内山将夫・原田康也・山崎淳史. 2005. 「日英パラレルコーパスを活用した英語語彙指導の試み」『日本大学生産工学部研究報告 B』38: 17-37.
- 中條清美・西垣知佳子・内堀朝子・キャサリン・オヒガン. 2008. 「データ駆動型学習による効果的な英語初級者向け文法指導の試み」『日本大学生産工学部研究報告 B』41: 15-33.
- Croft, William, and D. Alan Cruse. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 1987. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine, and Jessica Williams (eds.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 『英語教育』編集部 (2006). 『英語教育』55(2).
- Ellis, Rod. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition (2nd Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- ファロン, ルース. 2004. 『その勘違いが命取り!! 似たもの動詞 使い分けクリニック』東京: アルク.
- Ferguson, Charles A. 1966. Applied Linguistics. In Anwar S. Dil (ed.), *Language Structure and Language Use: Essays by Charles A. Ferguson Selected and Introduced by Anwar S. Dil*, 135-148. Stanford: Stanford University Press.
- Fotos, Sandra, and Rod Ellis. 1999. Communicating about Grammar. In Rod Ellis and Sandra Fotos

- (eds.), *Learning a Second Language through Interaction*, 189-208. Amsterdam: John Benjamins.
- Friedman, Gregory L. 2009. Learner-Created Lexical Databases Using Web-Based Source Material. *ELT Journal* 63(2): 126-136.
- 藤井数馬. 2009. 「コアを意識させた授業実践から得られる可能性と課題: 動詞に続くかたちとしての不定詞と動名詞から」『主流』(同志社大学英文学会紀要) 71: 61-85.
- 藤井数馬. 2010. 「コア図式が英語教育に与える影響を探る: 助動詞の指導から」同志社ことばの会 2009 年度年次大会 (同志社大学, 2010/2/11). 口頭発表資料.
- 藤原正彦. 2006. 『祖国とは国語』東京: 新潮社.
- ガードナー, ハワード. 1987. 『認知革命: 知の科学の誕生と展開』東京: 産業図書.
[原典: Gardner, Howard. 1985. *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.]
- グレンジャー, シルヴィアン. 2008. 『英語学習者コーパス入門: SLA とコーパス言語学の出会い』(船城道雄・望月通子(監訳)). 東京: 研究社. [原典: Granger, Sylviane (ed.) 1998. *Learner English on Computer*. London: Longman.]
- Greenbaum, Sidney. 1987. Reference Grammar and Pedagogical Grammars. *World Englishes* 6(3): 191-197.
- Hadley, Gregory. 2002. Sensing the Winds of the Change: An Introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal* 33(2): 99-124.
- 原口庄輔・中村捷. 1992. 『チョムスキー理論辞典』東京: 研究社.
- 平泉渉・渡部昇一. 1995. 『英語教育大論争』東京: 文藝春秋.
- 平田眞人. 1996. 「時事英語の語法: 学校英語との比較から」『北海道札幌月寒高等学校研究紀要』13: 103-125.
- 池上嘉彦. 2006. 『英語の感覚・日本語の感覚』東京: 日本放送出版協会.
- 伊村元道. 2003. 『日本の英語教育 200 年』東京: 大修館書店.
- 乾敏郎. 2005. 「Sciences から Science へ」『認知科学』12(3): 135.
- 石黒昭博・山内信幸・赤松信彦・北林利治. 2003. 『現代の英語科教育法』東京: 英宝堂.
- ジャッケンドフ, レイ. 2006. 『言語の基盤: 脳・意味・文法・進化』(郡司隆男(訳)). 東京: 岩波書店. [原典: Jackendoff, Ray. 2002. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.]
- Johns, Tim, and Philip King (eds.) 1991. *Classroom Concordancing* (*English Language Research Journal* 4). Birmingham: University of Birmingham.
- Johnson, Robert K. 1989. A Decision-Making Framework for the Coherent Language Curriculum. In Robert K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, 1-23. Cambridge: Cambridge University Press.
- 金谷憲. 2008. 『英語教育熱: 過熱心理を常識で冷ます』東京: 研究社.
- Kaplan, Robert. 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning* 16: 1-20.
- Kaplan, Robert. 1987. Cultural Thought Patterns Revisited. In Ulla Connor, and Robert Kaplan (eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, 9-21. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kennedy, Mary. 1997. The Connection between Research and Practice. *Educational Researcher* 26(7): 4-12.
- 木村捨雄(編著). 2001. 『授業開発の研究: 子どもの認識構造に根ざした新しい授業開発と実践』つくば: 筑波出版会. (http://www.naruto-u.ac.jp/kyozai/jyugyou/d/d_main.html, 2010/2/12)
- 岸本映子. 2006. 「中学校での英語の名詞の<数>と冠詞の指導: 認知文法を活用した試み」『日本認知言語学会第7回大会 Conference Handbook』169-72.

- 岸本映子. 2007. 「中学校での英語の名詞の<数>と冠詞の指導: 認知文法を活用した試み」『日本認知言語学会論文集(JCLA)』7: 536-551.
- 小池直己. 2006. 『間違えやすい「英単語」使い分け辞典: *travel* と *trip* はどう違う?』東京: PHP 研究所.
- 国際交流基金. 2008. 『国際交流基金日本語教授法シリーズ 第14巻 教材開発』東京: ひつじ書房.
- 小寺茂明. 2004. 「いわゆる接触節について」『大阪教育大学紀要第I部門』53(1): 17-29.
- 黒田航. 2008. 『言語学とは何か? また何であるべきか?: 異端的研究者の見解』(非公式論文). (<http://csl.lh.kyoto-u.ac.jp/~kkuroda/papers/my-view-of-linguistics.pdf>, 2008/3/14)
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 2: Descriptive Application*. Stanford/California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1999. *Grammar and Conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: An Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lee, David. 2001. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Leech, Geoffrey. 1994. Students' Grammar ; Teachers' Grammar ; Learners' Grammar. In Martin Bygate, Alan Tonkyn, and Eddie Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, 17-30. London: Prentice Hall.
- Leow, Ronald P. 1997. Review of Resources: Simplification and Second Language Acquisition. *World Englishes* 16(2): 291-296.
- ロング, マイケル H. 1998. 『第二言語習得の研究: 5つの視点から』(山城祐司・佐久間康之(訳)). 東京: 大修館書店. [原典: Long, Michael. 1988. Instructed Interlanguage Development. In Leslie M. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 115-141. New York: Newbury House.]
- Long, Michael. 1991. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg, and Claire Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael, and Peter Robinson. 1998. Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In Catherine Doughty, and Jessica Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, Numa. 1990. Applied Linguistics: What's That? *System* 18(3): 315-323.
- 松本曜(編). 2003. 『認知意味論』東京: 大修館書店.
- 文部科学省. 2008a. 『中学校学習指導要領』京都: 東山書房.
- 文部科学省. 2008b. 『中学校学習指導要領解説: 外国語編』東京: 開隆堂.
- 森山新. 2000. 『認知と第二言語習得』安養, 韓国: 図書出版啓明.
- 森山卓郎(編著). 2009. 『国語からはじめる外国語活動』東京: 慶応義塾大学出版会.
- 村野井仁. 2006. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法: 指導法』東京: 大修館書店.
- 中村芳久. 2004. 「主観性の言語学: 主観性と文法構造」, 中村芳久(編)『認知文法論 II』3-51. 東京: 大修館書店.
- 中野研一郎. 2005. 「『意味』と『言語形式』の関係を創発・拡張・破綻させる『認知モード』における『主観』の存在」『言語科学論集』11: 1-34.
- 成田一. 2008. 『英語リフレッシュ講座』大阪: 大阪大学出版会.
- 二枝美津子. 2007. 『格と態の認知言語学: 構文と動詞の意味』京都: 世界思想社.
- 西村義樹. 1996. 「文法と意味」, 池上嘉彦(編)『英語の意味』71-93. 東京: 大修館書店.
- 西尾実・石橋幸太郎(監修). 1967. 『言語教育学叢書 第1期・1巻 言語教育の本質と目的』東京: 文化評論出版.

- O'Keeffe, Anne, Michael McCarthy, and Ronald Carter. 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 大西泰斗. 2003. 『英文法をこわす』 東京: 日本放送出版協会.
- 大西泰斗・ポール・マクベイ. 2006. 『NHK 3 か月トピック英会話: ハートで感じる英文法』 東京: 日本放送協会.
- 大西泰斗・ポール・マクベイ. 2008. 『英単語イメージハンドブック』 東京: 研究社.
- 小野尚美・高野恵美子. 2007. 「Whole Language アプローチによる小学校英語の指導方法と問題点」 『日本認知言語学会第8回大会 Conference Handbook』 125-28.
- 大下邦幸(編). 1996. 『コミュニケーション能力を高める英語授業: 理論と実践』 東京: 東京書籍.
- 大津由紀雄. 2006. 『日本の英語教育に必要なこと: 小学校英語と英語教育政策』 東京: 慶應義塾大学出版会.
- 大津由紀雄. 2007. 『英語学習7つの誤解』 東京: 日本放送出版協会.
- ピーターセン, マーク. 1988. 『日本人の英語』 東京: 岩波書店.
- Radden, Günter, and René Dirven. 2007. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- ラドフォード, アンドリュウ. 1984. 『変形統語論: チョムスキー拡大標準理論解説』 (吉田正治(訳)). 東京: 研究社. [原典: Radford, Andrew. 1981. *Transformational Syntax: A Student's Guide to Chomsky's Extended Standard Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.]
- Radford, Andrew. 1997. *Syntax: A Minimalist Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Peter, and Nick C. Ellis. 2008. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction: Issues for Research. In Peter Robinson, and Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 489-545. New York: Routledge.
- Ross-Smith, Justin. 2008. *Bridging the High School-University Divide*. Paper presented at JALT 2008 (National Olympic Memorial Youth Center, 2008/11/1)
- 齊藤敏雄・中村純作・赤野一郎(編). 1998. 『英語コーパス言語学: 基礎と実践』 東京: 研究社.
- 坂原茂. 1998. 「言語学者が認知科学から学んだもの」 『認知科学』 5(2): 1.
- San Miguel, Caroline, and Cynthia D. Nelson. 2007. Key Writing Challenges of Practice-Based Doctorates. *Journal of English for Academic Purposes* 6: 71-86.
- 三宮真智子. 2008. 『メタ認知: 学習力を支える高次認知機能』 京都: 北大路書房.
- ジェルマン, クロード. 2007. 「言語教育学の現在の地位について」 『平成15年度採択特色GP報告書 外国語教育の再構築化: 自律学習型 CALL と国際的人材養成』 258-272. 京都: 京都大学高等教育研究開発推進機構.
- Schmidt, Richard. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schmidt, Richard. 1994. Deconstructing Awareness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review* 11: 11-26.
- 瀬戸賢一. 2006. 「チャレンジコーナー」 『月刊言語』 35(7): 105-109.
- Sheen, Ron. 2003. Focus on Form: A Myth in the Making? *ELT Journal* 57: 225-233.
- 清水健二. 2003. 『英語の類義語動詞使い分けBOOK』 (ウィリアム・ジョセフ・カリー(監修)). 東京: ベレ出版.
- 白畑知彦. 2008. 「生成文法は外国語教育にどのように貢献できるか: 現場の教師が言語理論を学ぶ重要性を考える」 『月刊言語』 37(11): 60-65.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. 2009. 『改訂版 英語教育用語辞典』 東京: 大修館書店.
- 鈴木孝夫. 1973. 『ことばと文化』 東京: 岩波書店.
- Skandera, Paul. 2003. *Start Doing or Start to Do: Is the Gerund Spreading in American English?* In Cornelia Tschichold (ed.), *English Core Linguistics: Essays in Honour of D. J. Allerton*, 343-52.

Berlin: Peter Lang.

- スポルスキー, バーナード. 1981. 『教育言語学入門』(牧野高吉(訳)). 広島: 文化評論出版.
[原典: Spolsky, Bernard. 1978. *Educational Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.]
- スピーロ, ジョージ G. 2007. 『ポアンカレ予想: 世紀の謎を掛けた数学者, 解き明かした数学者』(永瀬輝男・志摩亜希子(監修), 鍛原多恵子・坂井星之・塩原通緒・松井信彦(訳)). 東京: 早川書房. [原典: Szpiro, George G. 2007. *Poincaré's Prize: The Hundred-Year Quest to Solve One of Math's Greatest Puzzles*. New York: Dutton.]
- 田地野彰. 1999. 『「創る」英語を楽しむ』東京: 丸善.
- 田地野彰. 2008. 「新しい学校文法の構築に向けて: 英文作成における『意味順』指導の効果検証」『平成20年度英語の授業実践研究』8-21. 奈良女子大学国際交流センター.
- Takaki, Isamu. 2007. *Linguistics "Far Away" from English Learning/Teaching*. Term Paper for "Seminar on Foreign Language Education 1 (外国語教育論演習1)" (Lecture for the Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University, Fall Semester 2007).
- 高木勇. 2008a. 「Linguistics "Far Away" from Language Learning/Teaching: Some Essentials for Applying Linguistic Wisdom to English Education」同志社ことばの会 2007 年度年次大会(同志社大学, 2008/2/11). 口頭発表資料.
- 高木勇. 2008b. 「英語教育と(応用)言語学の間: 教育(学)的健全さ vs. 言語学的健全さ(英題: *A Substantial Gap between Classrooms and Academe: Pedagogical Soundness vs. Linguistic Soundness*)」汎アジア・コンソーシアム(PAC7) @ 第34回全国語学教育学会国際大会(JALT 2008)(国立オリンピック記念青少年総合センター, 2008/10/31-11/3). 口頭発表資料.
- Takaki, Isamu. 2009. *A Cognitive Approach to the Anacoluthia Phenomenon in English: Semantic and Pragmatic Motivations for "There-Amalgams."* MA Thesis, Kyoto University.
- 高木勇. 2010 (印刷中). 「There-アマルガム構文を生み出す認知メカニズム」『日本認知言語学会論文集』10: 頁数未定.
- Takaki, Isamu. 2010a (in press). A Preliminary to Fuller Investigations of Cognitive Mechanisms Underlying the *There-Amalgam*. *Zephyr* 22: pages unknown.
- Takaki, Isamu. 2010b (in press). Subtypes of *There-Amalgams*: Their Meanings/Functions. *JELS* 27: pages unknown.
- Takaki, Isamu. 2010c (in press). *There-Amalgams Revisited: The Possibility of There Be as a Particle*. *English Linguistics* 27(1): pages unknown.
- 高橋潔・田部滋(編). 1987. 『基礎からの新総合英語』東京: 数研出版.
- 高見健一. 1998. 「情報構造と伝達機能: 省略, 後置文, 数量詞遊離」, 中右実(編)『日英語比較選書2 談話と情報構造』113-203. 東京: 研究社.
- 高見健一. 2003. 「機能言語学」, 山梨正明・有馬道子(編)『現代言語学の潮流』80-92. 東京: 勁草書房.
- 竹蓋幸生・水光雅則. 2005. 『これからの大学英語教育』東京: 岩波書店.
- 竹内理. 2000. 『認知的アプローチによる外国語教育』東京: 松柏社.
- Takeuchi, Takami. 2008. *Challenging of the Inductive Teaching Method in Japan*. Paper Presented at JALT 2008 (2008/10/31-11/3 @ National Olympic Memorial Youth Center).
- 田中茂範. 2006. 「認知的スタンスと英語教育」『日本認知言語学会第7回大会 Conference Handbook』173-176.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一. 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導: コアとチャンクの活用法』東京: 大修館書店.
- 谷口一美. 2004. 「行為連鎖と構文」, 中村芳久(編)『認知文法論Ⅱ』53-86. 東京: 大修館書店.

- Taylor, John R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Taylor, John R. 2004. Cognitive Linguistics and Language Teaching. *Dokkyo International Review* (『獨協国際交流年報』) 17: 115-137.
- Tickoo, Makhan L. (ed.). 1993. *Simplification: Theory and Application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- 東京教育大学英語教育研究会(編). 1977. 『英語教育』 25(1).
- 辻幸夫(編). 2002. 『認知言語学キーワード事典』 東京: 研究社.
- Tyler, Andrea. 2008. Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. In Peter Robinson, and Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 456-488. New York: Routledge.
- 上野義和. 2007. 『英語教育における論理と実践: 認知言語学の導入とその有用性』 東京: 英宝社.
- Ungerer, Friedrich. 2001. Basicness and Conceptual Hierarchies in Foreign Language Learning: A Corpus-Based Study. In Martin Pütz, Susanne Niemeier, and René Dirven. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*, 201-222. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- 綿貫陽・宮川幸久・須貝猛敏・高松尚弘・マーク・ピーターセン. 2000. 『徹底例解 ロイヤル英文法』 東京: 旺文社.
- Willis, Dave. 1993. Grammar and Lexis: Some Pedagogical Implications. In John M. Sinclair, Michael Hoey, and Gwyneth Fox (eds.), *Techniques of Description: Spoken and Written Discourse*, 83-93. London: Routledge.
- 山本英一. 2008. 「語用論と学習英文法」 JACET 関西支部学習英文法研究会企画 2008 年度第 1 回講演会特別シンポジウム「英語教育と英文法」(キャンパスプラザ京都, 2008/7/27). 口頭発表資料.
- 山梨正明. 2001. 「ことばの科学の認知言語学的シナリオ」, 山梨正明・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎(編)『認知言語学論考 No.1』 1-28. 東京: ひつじ書房.
- 山岡大基. 2009. 「『直訳的』和文英訳指導: 語順変換モデルによる和文分解を通じて」『広島大学附属福山中・高等学校中等教育研究紀要』 49: 287-292.

DVD

- 金谷憲・谷口幸夫 (監修). 2004a. 『英語授業の実践指導事例集 Part1: 達人に見る授業の組み立てとアイデア集⑤ 田尻悟郎先生の授業Ⅰ』 東京: ジャパンライム.
- 金谷憲・谷口幸夫 (監修). 2004b. 『英語授業の実践指導事例集 Part1: 達人に見る授業の組み立てとアイデア集⑥ 田尻悟郎先生の授業Ⅱ』 東京: ジャパンライム.
- 日本放送出版協会 (企画・製作). 2007. 『プロフェッショナル 仕事の流儀: 楽しんで学べ・傷ついて育て中学英語教師 田尻悟郎の仕事』 東京: NHKエンタープライズ.

コーパス

- The British National Corpus (BNC)*. 1994.